

Annette Müller

Förderung von rechtschreibschwachen Kindern  
in der 4. Klasse der Schule für Sprachbehinderte

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

ERSTE STAATSPRÜFUNG  
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN  
01.08.2007

AN DER  
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK

DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG  
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN  
MIT SITZ REUTLINGEN

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

ANNETTE MÜLLER

THEMA:

FÖRDERUNG VON RECHTSCHREIBSCHWACHEN KINDERN IN  
DER 4. KLASSE DER SCHULE FÜR SPRACHBEHINDERTE

THEMA VEREINBART MIT

REFERENTIN PROF. DR. PHIL. HABIL. I. FÜSSENICH

KOREFERENT PROF. I.R. DR. W. NESTLE

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>BEDEUTUNG DER SCHRIFTSPRACHE .....</b>	<b>4</b>
2.1	FUNKTION VON SCHRIFT.....	4
2.2	BEZIEHUNG ZWISCHEN GESPROCHENER UND GESCHRIEBENER SPRACHE .....	5
2.3	BEZIEHUNGEN ZWISCHEN LAUT- UND SCHRIFTKULTUR.....	10
<b>3</b>	<b>SCHREIBEN .....</b>	<b>14</b>
3.1	ZUM BEGRIFF DES SCHREIBENS.....	14
3.2	ALLGEMEINES ZU ENTWICKLUNGSMODELLEN .....	14
3.2.1	Was sind Entwicklungsmodelle? .....	14
3.2.2	Vorteile und Grenzen von Entwicklungsmodellen.....	15
3.3	ERWERB VON TEXTKOMPETENZ .....	17
3.3.1	Entwicklungsmodell der Textkompetenz .....	17
3.3.2	Teilprozesse des Schreibens .....	18
3.3.3	Texte verfassen und überarbeiten .....	19
3.3.4	Bezug zum Bildungsplan der Grundschule.....	20
3.4	ERWERB DER RECHTSCHREIBUNG .....	22
3.4.1	Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse.....	22
3.4.2	Rechtschreibstrategien.....	25
3.4.3	Zwei-Komponenten-Modell.....	28
3.4.4	Bezug zum Bildungsplan der Grundschule.....	29
<b>4</b>	<b>LERNSCHWIERIGKEITEN BEIM ERWERB DER SCHRIFTSPRACHE .....</b>	<b>30</b>
4.1	SCHWIERIGKEITEN BEIM TEXTE VERFASSEN .....	30
4.2	VERZÖGERTE LERNENTWICKLUNG .....	31
4.3	ENTSTEHUNG VON RECHTSCHREIBSCHWIERIGKEITEN AUS SICHT DES PROBLEMLÖSEPROZESSES.....	32
4.4	FAMILIÄRE, INDIVIDUELLE UND SCHULISCHE FAKTOREN.....	38
4.5	SPRACHSTÖRUNGEN UND DER ERWERB VON SCHRIFT .....	39

<b>5</b>	<b>ERFASSEN DER SCHREIBKOMPETENZ.....</b>	<b>43</b>
5.1	TEXTKOMPETENZ.....	43
5.2	RECHTSCHREIBKOMPETENZ .....	44
<b>6</b>	<b>ARBEIT MIT DEN SCHÜLERN .....</b>	<b>50</b>
6.1	BESCHREIBUNG DER BEIDEN SCHÜLER .....	50
6.2	DARSTELLUNG DER SCHREIBKOMPETENZEN DER BEIDEN SCHÜLER .....	54
6.2.1	Textkompetenz.....	54
6.2.2	Rechtschreibkompetenz .....	64
6.2.3	Zusammenfassung der Schreibkompetenzen der beiden Schüler .....	74
<b>7</b>	<b>AUSBLICK FÖRDERUNG.....</b>	<b>78</b>
<b>8</b>	<b>SCHLUSSREFLEXION.....</b>	<b>84</b>
<b>9</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>87</b>
<b>10</b>	<b>ANHANG .....</b>	<b>91</b>

# 1 Einleitung

Während meines Studiums bin ich dem Thema *Förderung von Schwierigkeiten im Bereich der Rechtschreibung* in allen möglichen Facetten begegnet. Ich halte es für ein wichtiges Thema, da schriftsprachliche Bildung in unserer Gesellschaft eine Schlüsselfunktion darstellt. Misslingt der Lese- und Schreiblernprozess von Schülern<sup>1</sup>, so beeinträchtigt dies oft die gesamte Schulkarriere und auch andere Lebensbereiche sind betroffen. Schwierigkeiten im Bereich der Schriftsprache können zu generellem Schulversagen führen. Hinzu kommen mögliche Schwierigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache. Im Fach Deutsch beschränken sich die Schwierigkeiten meist nicht nur auf den Bereich der Rechtschreibung. Oft haben Kinder darüber hinaus Schwierigkeiten beim Schreiben von Aufsätzen. Aus Angst Fehler zu machen, verwenden sie nicht ihren tatsächlichen Wortschatz oder vermeiden generell schriftsprachliche Anforderungen.

Noch wichtiger wurde dieses Thema für mich, als ich im Rahmen eines Blockpraktikums an der Schule für Sprachbehinderte in einer vierten Klasse unterrichtete, in welcher einige Kinder erhebliche Schwierigkeiten in diesem Bereich hatten. Um so mehr stellte sich nun für mich die Frage, wie solchen Schwierigkeiten begegnet werden sollten, welche Ursachen solche Schwierigkeiten haben können, warum gerade sprachbehinderte Kinder Schwierigkeiten in diesem Bereich haben und wie ihnen vorgebeugt bzw. entgegengewirkt werden kann.

In der Verwaltungsvorschrift der KMK vom 10. Dezember 1997 (*Verwaltungsvorschrift* 1997, S.1) heißt es im Zusammenhang mit diesem Thema wie folgt: „Es ist eine Hauptaufgabe der Schule, Schülern das Lesen, Schreiben und Rechtschreiben zu vermitteln. Die Schule hat zu gewährleisten, dass möglichst alle Schüler den Grundanforderungen genügen.“ Folglich hat auch die Schule mit „Schuld“, wenn ein Kind beim Schriftspracherwerb versagt. Wie kommt es dazu? Diese Fragen werden mich im Rahmen dieser wissenschaftlichen Hausarbeit beschäftigen.

---

<sup>1</sup> Um eine bessere Lesbarkeit zu ermöglichen, verwende ich im Folgenden ausschließlich die männliche Person.

Mit zwei Kindern aus der benannten vierten Klasse beschäftigte ich mich im Rahmen der Arbeit näher. Mich interessierte dabei, wo die beiden Kinder, Kathrin<sup>2</sup> und Mustafa, Stärken und Schwächen im Bereich der Rechtschreibung haben. Anhand verschiedener Aufgaben stellte ich die schriftsprachlichen Kompetenzen von Kathrin und Mustafa fest, um anschließend das Ziel zu verfolgen, geeignete Fördermaßnahmen abzuleiten.

Während der Auseinandersetzung mit dem Thema Rechtschreibung bzw.

-förderung merkte ich, dass die isolierte Betrachtung der Rechtschreibung nicht ausreicht. Vielmehr ist die Rechtschreibung im Zusammenhang mit der Textproduktion zu sehen. So hebt beispielsweise *Wedel-Wolff* (2007, S.55) hervor, dass das Schreiben eigener Texte in besonderer Weise die Auseinandersetzung mit Schrift unterstütze. Auch der Bildungsplan der Grundschule (2004, S.46) sieht es vor, den Rechtschreiberwerb in die Textproduktion zu integrieren. Dies ist für mich der Grund, warum ich mich nicht nur auf das Thema Rechtschreibung konzentriere, sondern auch das Thema Textkompetenz mit in diese Arbeit aufnehme und beide Teilbereiche als Erwerb des Schreibens verstehe.

In *Kapitel zwei* werde ich mich mit grundlegenden Aspekten der Schriftsprache beschäftigen. Dargestellt werden soll der Zusammenhang zwischen gesprochener und der geschriebener Sprache sowie die Beziehung zwischen Laut- und Schriftkultur der deutschen Sprache. *Kapitel drei* knüpft daran an und stellt den Erwerb des Schreibens als Entwicklungsprozess dar. Unterschieden wird dabei zwischen dem Erwerb der Textkompetenz und dem Erwerb der Rechtschreibung. Mit den erarbeiteten Grundlagen aus Kapitel zwei und drei werden im *Kapitel vier* Lernschwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache aufgezeigt. In *Kapitel fünf* werden Diagnoseverfahren erläutert, die Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb erfassen. Diese verwende ich schließlich in *Kapitel sechs* zur Feststellung der Schreibkompetenzen von Kathrin und Mustafa. Aus der Diagnose werden in *Kapitel sieben* Fördermaßnahmen für Kathrin und Mustafa abgeleitet. *Kapitel acht* schließt mit einer Schlussreflexion über das bearbeitete Thema.

---

<sup>2</sup> Die Namen der beiden Schüler wurden anonymisiert.

*„Ich hebe meine Augen auf zu den Bergen. Woher kommt mir Hilfe? Meine Hilfe kommt vom HERRN, der Himmel und Erde gemacht hat.“ (Psalm 121, 1-2)*

Ich bin Gott sehr dankbar für seine Hilfe an jedem neuen Tag, außerdem meinem Mann für seine Liebe, Geduld und Unterstützung während des Schreibens der Zulassungsarbeit dankbar. Danken möchte ich auch Christina und Hannes, die sich die Zeit genommen haben, Korrektur zu lesen und bei Frau Prof. Dr. Füssenich und Herrn Prof. Dr. Nestle für ihre tatkräftige Unterstützung und ihre fachwissenschaftliche Betreuung.

## 2 Bedeutung der Schriftsprache

In diesem Kapitel wird die Bedeutung des Schreibens und ihre Beziehung zur gesprochenen Sprache erörtert. Ich sehe dies als Grundlage für mein weiteres Vorgehen als unumgänglich, denn Kinder sollten für sich selbst die Bedeutsamkeit der Schriftsprache entdecken und ich sehe es für mich als Lehrperson als Pflicht an, sie auf diesem Weg zu begleiten. Dafür benötige ich jedoch theoretische Grundlagen. In diesem Zusammenhang ist es darüber wichtig den Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache herauszuarbeiten, da Kinder beim Erwerb der Schriftsprache immer an ihre eigene mündliche Sprache anknüpfen. Beim Schriftspracherwerb wird die mündliche Sprache zum Gegenstand der Betrachtung.

Zu den Grundlagen gehört es ebenso die Beziehung zwischen der Laut- und Schriftkultur herauszuarbeiten, da sie Grundlage jedes schriftsprachlichen Handelns ist.

### 2.1 Funktion von Schrift

Kinder müssen die Bedeutung von Schrift für sich persönlich finden, damit Schreiben für sie Sinn macht und es aus diesem Grund lernen möchten. *Baurmann* (vgl. 2003, S.16) spricht in diesem Zusammenhang von Schreibmotivation, die benötigt wird, um sich selbst durch Schreibhindernisse nicht vom Schreiben abbringen zu lassen.

*Dehn* (vgl. 2006, S.52) sieht in der geschriebenen Sprache eine zweite Form des Austausches und der Artikulation. Durch die Schrift ist es möglich eine Botschaft an eine andere Person zu senden, die weit entfernt ist oder die Nachricht erst später lesen wird. Eine weitere Funktion von Schrift sieht *Dehn* (vgl. 2006, S.52) darin, dass sie in weit höherem Maß als die gesprochene Sprache entlastende Funktion besitzt. *Dehn* begründet dies damit, dass die Schrift es notwendig macht, Gedanken bewusster und ausdrücklicher zu artikulieren. *Dehn* (2006, S.53) sieht die „Teilhabe an Schriftkultur als Voraussetzung für das Aneignen der Kulturtechnik“. Denn jemand, der weder liest noch schreibt, wird vieles von dem, was er sich einmal angeeignet hat, wieder verlernen. Und schließlich ist in unserer modernen Gesellschaft Schrift nicht mehr wegzudenken. Sie begegnet uns überall. Man könnte fast sagen, um in einer solchen Gesellschaft existieren



zu können, muss man der Schriftsprache mächtig sein. Schrift wird in unserer Gesellschaft für verschiedenste Anlässe benötigt. So beispielsweise um Vereinbarungen schriftlich festzuhalten, Daten zu speichern und Mitteilungen zu übermitteln. *Nickel* (2004, S.96) sieht eine Bedeutung des Schreibens darin „eigene Gedanken ausdrücken [zu können] und damit einen unmittelbaren persönlichen Bezug zu sich selber herstellen“ zu können.

Studien (vgl. *Baurmann* 2003, S.16) ergaben, dass die neuen Medien das Verfassen von Mitteilungen und Texten bei Weitem nicht ablösen. Vielmehr wird der Computer häufig von Jugendlichen zum Verfassen von Texten und das Internet zum Schreiben von E-Mails verwendet. Die Bedeutung des Schreibens bleibt dabei gleich, sie findet nur in einem anderen Kontext statt.

*Ossner* (vgl. *Baurmann* 2003, S.14) unterscheidet fünf Verwendungsweisen des Schreibens: Bei der *psychische* Verwendung schreibt der Schreiber für sich selbst. Die zwei nächsten haben beide *soziale* Verwendungen. Im einen Fall schreibt der Schreiber für andere und im anderen Fall an andere. Des Weiteren gibt es zwei *kognitive* Verwendungen. Dabei wird zwischen dem Schreiben zur Gedächtnisentlastung und dem Schreiben, um neue Erkenntnisse zu gewinnen, unterschieden.

Schreiben können Kinder sowohl in schulischen, als auch in außerschulischen Kontexten. Das Schreiben in der Schule ist dabei an curriculare Vorgaben gebunden. Beim außerschulischen Schreiben entscheidet das Kind selbst, was, wann und wo es schreiben möchte. *Baurmann* (2003, S.16) nennt „die Notwendigkeit, etwas Bemerkenswertes festzuhalten, die Kommunikation mit Gleichaltrigen über SMS, Mail, Brief oder Postkarten, Schreibspiele, die Beteiligung an einem Schreibwettbewerb oder das Führen eines Tagebuchs“ als häufig genutzte Gelegenheiten zum außerschulischen Schreiben. *Baurmann* (2003, S.16) hält fest, dass Heranwachsende mit zunehmendem Alter mehr Funktionen des Schreibens wahrnehmen.

## **2.2 Beziehung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache**

Beide, die gesprochene und geschriebene Sprache, sind konventionelle Zeichensysteme. Sie unterliegen überindividuellen Normen, die sich das

Individuum aneignen muss. Gesprochene und geschriebene Sprache sind weiter ein Produkt kulturellen Erbes und somit untrennbar mit der geschichtlichen Entwicklung verbunden. Aus diesem Grund hält *Osburg* (1997, S.10) es für wichtig, die Beziehung zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache auch mit geschichtlichem Hintergrund zu betrachten.

### **Historische Perspektive zum Verhältnis gesprochene und geschriebene Sprache**

Das Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache ist aus historischer Sicht stetigen Wandlungsprozessen unterzogen, was immer wieder eine Neudefinition nötig macht. Allerdings kann die Beziehung zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache nie vollständig geklärt werden, da sie ständigen Veränderungsprozessen unterzogen ist. Solche Prozesse werden in der heutigen Zeit beispielsweise durch das Medium Computer hervorgerufen (vgl. *Füssenich* 1998, S.169).

Die ersten Schriftformen fungierten als Gedächtnisstützen (vgl. *Osburg* 1997, S10). Dies änderte sich, als im Mittelalter die griechische Alphabetschrift erfunden wurde. Die geschriebene Sprache diente dann vermehrt der Reproduktion und dem Memorieren von gesprochener Sprache. Schreiben galt zu dieser Zeit als niedere Arbeit. Gesellschaftlich angesehene Personen bedienten sich diesem Handwerk. Dabei war Schreiben an lautes Lesen gebunden. Die Kultur war jedoch noch mündlich orientiert. Hauptsächlich weil nicht alle Menschen schriftkundig waren. *Knoop* (1993, S.219) beschreibt das Verhältnis zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache zu jener Zeit wie folgt: „Grundsätzlich ist das Verhältnis dadurch bestimmt, dass die geschriebene Sprache immer in mündliche Kontexte und Situationen eingebunden wird, also keine rein schriftliche Verständigung auslöst“.

Das Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache änderte sich grundsätzlich, als das leise Lesen entdeckt wurde. „Die geschriebene Sprache [war] von nun an situationsunabhängig und nicht mehr in mündliche Kontexte und Situationen eingebunden“ (*Osburg* 1997 S.12). Damit konnte Abstand von der gesprochenen Sprache genommen und gleichzeitig zum Gegenstand der Betrachtung gemacht werden. Die verstärkte Auseinandersetzung mit der geschriebenen Sprache führte zu neuen kognitiven Erkenntnissen: Gedanken konnten nun besser strukturiert werden, neues Wissen angeeignet werden, die

Aussprache geregelt werden, wissenschaftliches Vorgehen wurde möglich, der Wortschatz der gesprochenen Sprache nahm vehement zu und pragmatische Fähigkeiten erweiterten sich. Die beiden Sprachformen begannen sich, so fasst *Osburg* (1997, S.13) diese Zeit zusammen, gegenseitig zu beeinflussen.

### **Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache aus kognitionstheoretischer Sicht**

Hauptsächlich *Wygotski* und *Lurija* (vgl. *Osburg* 1997, S.21) haben sich aus kognitionstheoretischer Sicht mit dem Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache beschäftigt. Für sie ist der Erwerb der geschriebenen Sprache Teil der gesamten sprachlichen und kognitiven Entwicklung. Sie sehen die gesprochene und die geschriebene Sprache als zwei verschiedene Aspekte der Sprache an, die sich jeweils in Aufbau und Funktion unterscheiden.

*Wygotski* wendet sich in seinen Ausführungen den kognitiven Entwicklungsprozessen beim Erwerb der geschriebenen Sprache sowie den kognitiven Anforderungen für den Erwerb der Schriftsprache zu. Er arbeitet dabei vier Kategorien heraus, die die Besonderheiten zwischen der geschriebenen Sprache und der gesprochenen Sprache aus kognitionstheoretischer Sicht bestimmen: (1) *Abstraktheit*, (2) *Motivation*, (3) *Willkürlichkeit* und (4) *Bewusstheit und Absicht*.

- (1) Das Kind hat durch die Verwendung der gesprochenen Sprache bereits eine *Abstraktionsfähigkeit* erreicht. Mit dem Schriftspracherwerb tritt die inhaltsbezogene Betrachtung von Sprache in den Hintergrund. Das Wort wird Gegenstand der Betrachtung. Hierfür benötigt das Kind eine Vorstellung von Wörtern. Außerdem muss es durch das Fehlen eines Gesprächspartners mit einer neuen Sprachsituation zurechtkommen (vgl. *Füssenich* 1998, S.169). Diese beiden Faktoren erweitern den Abstraktionsgrad des Kindes. *Wygotski* (1964, S.225, zitiert nach *Osburg* 1997, S.22) bezeichnet dies als eine „doppelte Abstraktion“.
- (2) Für die kognitive Entwicklung benötigt das Kind *Motivation*. Bleibt sie aus, kann dies Retardierung zur Folge haben. Die Motivation beim Schriftspracherwerb ist dabei nicht notwendigerweise gegeben, da diese Lernsituation eine künstliche ist.

(3) Unter *Willkürlichkeit* wird die Bewusstmachung der lautlichen Struktur beim Schriftspracherwerb verstanden. Hierfür muss das Kind das Wort zergliedern und mit willkürlichen Schriftzeichen reproduzieren.

(4) Die geschriebene Sprache erfordert einen *bewussteren* und *absichtsvolleren* Umgang mit Sprache. Dies hat einen intellektuelleren Umgang zur Folge.

Nicht alle geforderten kognitiven Fähigkeiten und Einsichten sind beim Erwerb der Schriftsprache eines Kindes voll ausgebildet. Vielmehr werden die Fähigkeiten durch den Gebrauch der Schriftsprache erweitert, sodass mithilfe der Schrift die Sprache voll ausgebildet wird (vgl. *Füssenich* 1998, S.169).

### **Unterschiede zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache**

Der folgende Abschnitt soll herausstellen, welche Anforderungen an Kinder beim Erwerb der Schriftsprache gestellt werden, die schriftkundigen Menschen als normal erscheinen.

Es folgt eine Auflistung von prototypischen Merkmalen gesprochener (die Face-to-Face-Kommunikation) und geschriebener Sprache (der literarische Text und der Zeitungsartikel), die Unterschiede zwischen diesen beiden Sprachsystemen herausstellen möchte (vgl. *Dürscheid* 2004, S.29, *Augst, Dehn* 2002, S.18).

Im Gegensatz zur gesprochenen Sprache ist die geschriebene Sprache dauerhaft. Geschriebenes kann archiviert und konserviert werden. Es ist immer wieder in derselben Form rückholbar. Darüber hinaus kann ein Text immer wieder überarbeitet werden. Dies gilt nicht für die mündliche Kommunikation, die eher Flüchtigkeitscharakter besitzt.

Des Weiteren unterliegt die gesprochene Sprache den Bedingungen von Raum und Zeit. Der Sprecher spricht innerhalb einer Situation zu einem Hörer. Für gewöhnlich haben beide Blickkontakt. Der Schreiber hingegen schreibt alleine in seiner Situation und der Leser liest das Geschriebene alleine in seiner Situation. Ein Brief beispielsweise wird häufig mit einem Datum versehen, um dem Leser einen Bezugspunkt zu geben. Allgemeiner gesprochen bedeutet dies, dass der Schreiber eine Situation schaffen muss, auf die der Leser sich beziehen kann. Außerdem muss er sich in den Leser hineinversetzen, um zu erraten, was dieser verstehen kann. Vom Schreiber wird also ein expliziteres und präziseres Vorgehen verlangt. Formulierungen solcher Art sind im Mündlichen überflüssig,

da die gemeinsame Situation gegeben ist. Der Leser kann beim Lesen nicht direkt intervenieren, wenn er Rückverständnisfragen hat.

Kommunikation in der gesprochenen Sprache verläuft synchron. Das heißt der Hörer hört (fast) gleichzeitig, wie der Redende spricht. Die geschriebene Sprache hingegen ist asynchron, was bedeutet, dass die Produktion und Rezeption von Äußerungen dem Geschriebenen zeitlich entkoppelt sind. Vom Schreiber wird dabei verlangt, dass er seine Gedanken länger im Kurzzeitgedächtnis behält, um sie dem Schreibtempo entsprechend zu formulieren. Die Formulierungen müssen bis zum Ende immer wieder kontrolliert werden. Die Aufgabe des Lesers ist es, die gelesenen Informationen des Textes schnell zu ordnen. Normalerweise ist die gesprochene Sprache phylogenetisch und ontogenetisch primär.

Auch geht gesprochene Sprache meist mit weiteren Informationsträgern, wie Gestik, Mimik, Körperhaltung und Intonation einher. Die geschriebene Sprache muss ohne diese weiteren Informationsträger auskommen.

Weiter ist die gesprochene Sprache nicht an Hilfsmittel (wie etwa Schreibwerkzeug) gebunden.

Äußerungen der gesprochenen Sprache sind zumeist durch fehlerhaften Satzbau, Flexionsbrüche, Dialektismen, umgangssprachliche Ausdrücke, Ellipsen, Selbstkorrekturen und Gesprächspartikel gekennzeichnet. Die geschriebene Sprache verzichtet in der Regel auf derartige Ausdrucksmittel.

Die gesprochene Sprache stellt des Weiteren ein Lautkontinuum dar, welches sich in der Zeit erstreckt. Die geschriebene Sprache dehnt sich dagegen über diskrete Einheiten räumlich aus.

Als letztes ist hier noch zu nennen, dass die geschriebene Sprache monologisch, die gesprochene Sprache aber dialogisch ausgerichtet ist.

Diese Unterschiede haben Einfluss auf die Gedankenführung, die Formulierung und auch die Rechtschreibung.

*Crämer/Füssenich/Schumann* (1996, S.7) weisen darauf hin, dass eine besondere Schwierigkeit für den Lerner der Schriftsprache darin besteht, dass er, von der inhaltlichen Seite der Sprache absehen, um die lautliche zu betrachten. Dies erfordert ein hohes Maß an Abstraktheit, da es sich bei der Schriftsprache um eine Sprachform handelt, die nur gedacht und vorgestellt wird. „Sie braucht nicht Wörter, sondern Vorstellungen von Wörtern“, so *Crämer/Schumann* (2002, S.259)

### 2.3 Beziehungen zwischen Laut- und Schriftkultur

(Vgl. für folgende Ausführungen *Crämer/Schumann* 2002). Da die Schriftsprache einen abgeleiteten Charakter von der mündlichen Sprache besitzt, folgt daraus eine strukturelle Beziehung zwischen Laut- und Schriftkultur. Dies ist wiederum für den Erwerb der Schriftsprache von Bedeutung, da die Lautsprache im Erwerbsprozess eine wichtige Bezugsgröße darstellt.

Die deutsche Schrift gehört zu den alphabetischen Schriftsystemen. Dies beinhaltet, dass sie nur mit der zugehörigen Lautsprache zu entziffern ist. Aus diesem Grund besteht auch eine besondere Beziehung zwischen der Laut- und Schriftkultur. Deutlich wird die Abhängigkeit von Laut- und Schriftkultur am besten, wenn man die alphabetische Schrift mit anderen Schriften vergleicht, etwa der logografischen, dem Schriftsystem des Chinesischen (vgl. *Dürscheid* 2004, S.77). Diese Schrift weist keinerlei Bezug zur Lautstruktur auf. Vielmehr symbolisiert das Zeichen die Bedeutung des zugehörigen Begriffs. Die Struktur des Zeichens gibt jedoch keinen Hinweis auf die Lautgestalt des ihm zugeordneten Begriffs.

Der Symbolcharakter der alphabetischen Schrift hingegen besteht darin, dass die graphische Gestalt von Wörtern sich dann nicht ähnelt, wenn sie inhaltlich zueinander passen, wie etwa „gehen“ und „laufen“, sondern wenn sie ähnlich klingen, wie bei den Minimalpaaren „**M**und“ und „**H**und“. Aus diesem Grund haben sie auch eine Entsprechung in der jeweiligen Buchstabenfolge.

Die Zeichen dieser Schrift stellen Phonemfolgen dar. Phonemfolgen sind kleinere Einheiten der gesprochenen Sprache als die der Silbe. Mit einer relativ geringen Anzahl von Zeichen der alphabetischen Schrift wird es aus diesem Grund möglich sämtliche Phonemfolgen aufzuschreiben. Jedes Wort kann mit den Regeln der Lautstruktur verschriftet werden.

#### **Die funktionalen Einheiten der Laut- bzw. Schriftkultur**

Bevor ich nun näher auf die Beziehungen zwischen Laut- und Schriftkultur eingehe, werde ich zunächst die Grundeinheiten der geschriebenen Sprache (Grapheme) sowie der gesprochenen Sprache (Phoneme) bestimmen.

### Grapheme

Das Graphem ist die schriftliche Repräsentation des Phonems und stellt die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der geschriebenen Sprache dar. Die geschriebenen Wörter <Mund> und <Hund> unterscheiden sich nur durch die Grapheme <M> und <H>. Grapheme sind nicht synonym mit Buchstaben. Nur diejenigen Buchstaben bzw. Buchstabengruppen, die innerhalb des Schriftsystems bedeutungsunterscheidende Funktion haben, gehören zum Grapheminventar des Deutschen. (vgl. *Dürscheid* 2004, S.144). Die einzelnen Buchstaben können auf unterschiedliche Weise realisiert werden, so z.B. mit Druck- oder Schreibschrift, aber auch mit Variationen aufgrund individueller Ausprägungen. Diese unterschiedlichen Realisationen eines einzelnen Buchstabens haben aber keine Relevanz für ihre Bedeutungsunterscheidung. Die meisten Grapheme haben in ihrer graphischen Gestalt keine Beziehung zum entsprechenden Phonem. Grapheme sind vielmehr willkürlich vereinbarte Zeichen für Phoneme.

### Phoneme

Das Phonem stellt die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der gesprochenen Sprache dar. Das bedeutet, dass die alphabetische Schrift nur diejenigen Laute abbildet, die eine bedeutungsunterscheidende Funktion haben. Gleichzeitig heißt dies, dass viele lautliche Differenzierungen in der Schriftsprache vernachlässigt werden, da sie nicht bedeutungsunterscheidend sind. Ein Beispiel hierfür wären die sich ähnelnden Laute [ç] und [x]. Sie sind jeweils durch ihre Umgebung determiniert und gegenseitig nicht austauschbar. Somit stellen sie zwei Varianten desselben Phonems dar, die beide durch das Graphem <ch> repräsentiert werden. Phoneme sind gleichzeitig abstrakte Einheiten der gesprochenen Sprache. Sie werden nicht, wie es das zugehörige Lautbild repräsentiert, einzeln nacheinander artikuliert, sondern benachbarte Laute beeinflussen sich innerhalb einer Silbe gegenseitig.

Wird ein Wort verschriftet, werden aus dem Lautfluss der gesprochenen Sprache Lautsegmente, die auf der Phonemebene liegen, ausgegliedert und nach den Regeln der Orthografie Graphemen zugeordnet. Dabei muss die auditive Sprachwahrnehmung auf das Feinste differenziert werden, um auch ähnliche Phoneme von einander unterscheiden zu lernen. Andererseits muss vom

konkreten Lautereignis abstrahiert werden, da das Lautkontinuum in die für die Verschriftung relevanten Einheiten gegliedert wird.

### **Graphem-Phonem-Korrespondenzen**

Die Zahl der Phoneme ist größer, als die der Grapheme, so dass nicht jedem Phonem ein Graphem zugeordnet werden kann. *Dehn* (2006, S.69) stellt 40 Phoneme gegenüber 26 Buchstaben fest. Es gibt folglich keine eins zu eins Entsprechung zwischen der Phonem- und Graphemstruktur. Darum gilt für Lernende nicht einfach die Regel „Schreib, wie du sprichst!“, sondern sie müssen sich die Phonem-Graphem-Korrespondenzen in einem langen Prozess aktiv aneignen. Dabei stoßen sie auf vielfältige Schwierigkeiten (vgl. *Crämer/Füssenich/Schumann* 1996, S.8).

Die Korrespondenzen zwischen Graphem und Phonem sind komplex, da einerseits ein Graphem auf verschiedene Arten lautlich realisiert werden kann und andererseits einem Phonem mehrere Grapheme zugeordnet werden können. Es ist wichtig diese Komplexität immer wieder zu betonen, da Schriftkundige die gestellten Anforderungen beim Schriftspracherwerb unterschätzen. Kompetente Schreiber denken in den Einheiten der Schrift und nehmen aus diesem Grund nur die für die Verschriftung relevanten Unterschiede wahr. Auch Kinder verändern unter dem Einfluss der Schriftsprache die Struktur ihrer mündlichen Sprache (vgl. *Füssenich* 1998, S.170). Innerhalb der Graphem-Phonem-Korrespondenzen gibt es allerdings regelhafte Beziehungen, nach denen die Zuordnungen von Graphemen und Phonemen erfolgen. Nach *Bierwisch* (1976, zitiert nach *Crämer/Füssenich* 2002, S.263) heißen diese Regeln „GPK-Regeln“ (Graphem-Phonem-Korrespondenzen). Diese werden als Voraussetzung für die Aneignung des orthografisch korrekten Schreibens betrachtet. Schriftkundige Menschen nutzen die GPK-Regeln unbewusst.

Die Komplexität der Graphem-Phonem-Korrespondenzen ergibt sich auch daraus, dass es neben dem phonologischen Prinzip, also der Zuordnung von Phonemen zu den entsprechenden Graphemen, weitere Prinzipien der Orthografie gibt. Sie beeinflussen das Schriftbild eines Wortes auf unterschiedliche Weise.

Zu den Prinzipien der Orthografie (vgl. *Crämer/Schumann* 2002, S.263) gehört das *morphematische*, wobei nicht einzelne Grapheme verschriftet werden, sondern stets Morpheme, die bedeutungstragende Einheiten der geschriebenen



Sprache darstellen. Diese werden gleich geschrieben, damit die Bedeutung erhalten bleibt. Das *grammatische Prinzip* regelt die Groß- und Kleinschreibung, die Getrennt- bzw. Zusammenschreibung sowie die Interpunktion. Das *semantische Prinzip* beschreibt die Unterschiedlichkeitsschreibung. Dabei wird versucht, für jedes Wort eine eigene Schreibung zu finden (Bsp. Lied, Lid). Das *historische Prinzip* kommt dann zum Tragen, wenn sich die Aussprache eines Wortes verändert hat, die entstandene Schreibung aber trotzdem beibehalten werden soll. Und schließlich das *graphische Prinzip*, welches verwendet wird, um Verwechslungen auszuschließen und sinnwichtige Wörter optisch hervorzuheben. Dies gilt für das Dehungs-h und das <ie>.

An diesem Kapitel wurde deutlich, welche Anforderungen Kinder beim Schriftspracherwerb gegenüberstehen: Die Funktion von Schrift muss entdeckt werden, denn ohne dies bleibt die Motivation zum Erlernen der Schriftsprache aus. Die eigene Sprache muss abstrahiert und die lautliche Seite der Sprache betrachtet werden. Des Weiteren muss sie analysiert und mit willkürlichen Schriftzeichen reproduziert werden. Letztendlich erwerben Kinder mit der Schrift ein neues Sprachsystem.

### 3 Schreiben

Folgendes Kapitel nun die Entwicklung des Schreibens aufzeigen. Zunächst wird hierfür der Begriff des Schreibens erläutert werden. Dem folgen die Beschreibung des Entwicklungsgeschehens beim Erwerb der Textkompetenz sowie dem Erwerb der Rechtschreibung.

#### 3.1 Zum Begriff des Schreibens

Unter dem Begriff des Schreibens werden im engeren Sinne graphomotorische Prozesse bei der Produktion schriftsprachlicher Äußerungen verstanden. Weiter gefasst meint der Begriff Schreiben alle übergeordneten Fähigkeiten der Planung und dem Verfassen von Texten. Besonders herausstechend sind dabei jene Aspekte, in denen sich das Schreiben vom Lesen und Sprechen unterscheidet. Wird beim Schreiben zielgerichtet vorgegangen und das Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozess verstanden, so spricht man von *Textproduktion* oder *Texte verfassen*. (vgl. *Füssenich* 2003, S.261). *Wespe*l (1997, S.8) sieht die zentrale Fähigkeit des Schreibens darin, „Informationen nach den spezifischen Regeln der Schriftsprache verständlich zu formulieren“. Für *Füssenich* (2003, S.261) zeigt sich die Beherrschung schriftsprachlicher Leistungen „v.a. darin, dass schriftsprachliche Anforderungen des Alltags bewältigt werden“ (*Füssenich* 2003, S.261) und nicht in der Beherrschung der Rechtschreibung als solches.

#### 3.2 Allgemeines zu Entwicklungsmodellen

Da sowohl der Erwerb der Textkompetenz, als auch der Erwerb der Rechtschreibung als Entwicklungsgeschehen betrachtet wird, halte ich es zunächst für notwendig zu klären, was Entwicklungsmodelle sind und wo ihre Vorteile bzw. Grenzen liegen.

##### 3.2.1 Was sind Entwicklungsmodelle?

Entwicklungsmodelle teilen den Schriftspracherwerb in Entwicklungsstufen ein. Innerhalb der einzelnen Stufen, die auch als Entwicklungsphasen bezeichnet werden, dominieren jeweils bestimmte Strategien des

Schriftspracherwerbsprozesses. An ihnen werden die einzelnen Phasen festgemacht.

Mittlerweile existiert eine Vielzahl von Stufenmodellen, die auf der Grundlage von Fallstudien entwickelt wurden. Sie ähneln sich jedoch alle in ihren Grundzügen und unterscheiden sich häufig nur in ihrer Abgrenzung sowie in der Benennung der einzelnen Stufen. Die meisten Entwicklungsmodelle zur Rechtschreibung gehen auf das Rahmenmodell von *Uta Frith* zurück. Sie ging von drei Entwicklungsstufen, der *logo-graphemischen*, der *alphabetischen* und der *orthografischen* Stufe, aus. Sie nahm dabei eine direkte Ablösung der einen Stufe durch die nächste an. Dies entspricht nicht mehr dem heutigen Forschungsstand. Heute wird eine parallele Verwendung von Strategien auf jeder Stufe angenommen (vgl. *Wedel-Wolff* 2007). Entwicklungsmodelle sind nicht „als kontinuierliche, lineare Abfolge im Hinblick auf die Annäherung an die Schrift zu verstehen“ (*Wedel-Wolff* 2007, S.47). Vielmehr setzt sich das Kind im Laufe seines Schriftspracherwerbs mit verschiedenen Prinzipien der Schrift auseinander, wobei jeweils unterschiedliche Schreibstrategien vorherrschen.

Stufenmodelle geben Hinweise auf Einsichten und Lernstrategien von Kindern im Erwerbsprozess. Fehler werden dabei als Vereinfachung komplexer Anforderungen in systematischer Weise gesehen. Sie geben Aufschluss über den jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes. Dies macht eine veränderte Sicht auf den Fehler deutlich, welcher über lange Zeit ausschließlich als Defizit beim Kind gesehen wurde.

### **3.2.2 Vorteile und Grenzen von Entwicklungsmodellen**

*Wedel-Wolff* fasst in ihrem Buch „Üben im Rechtschreibunterricht“ (2007) Vorteile und Grenzen von Entwicklungsmodellen treffend zusammen. Auf ihre Ausführungen werde ich mich im Folgenden beziehen.

#### Vorteile von Entwicklungsmodellen

- Entwicklungsmodelle eröffnen einen neuen Blick auf das lernende Kind und seine Verschriftungen. Im Blickpunkt steht nicht mehr nur das Endprodukt, sondern der Lernprozess selbst. Eine defizitorientierte Sichtweise wird von einer entwicklungs- und prozessorientierten Sichtweise abgelöst. Denn mithilfe des Entwicklungsmodells wird festgestellt, was ein Kind bereits kann und was

es noch lernen muss. Fehler geben dabei Aufschluss über den erreichten Entwicklungsstand, von welchem aus anschließend geeignete Fördermaßnahmen für das Kind abgeleitet werden können.

- Durch Entwicklungsmodelle lassen sich individuelle Entwicklungsverläufe des Lernprozesses nachzeichnen, so dass dem Kind genügend Zeit für das Erfassen von Schrift gegeben werden kann.
- „Entwicklungsmodelle bewahren davor, Lernmaterialien anzubieten, die nicht dem Entwicklungsstand eines Kindes entsprechen“ (Wedel-Wolff 2007, S. 47). Daher ist es grundlegend wichtig, dass zuerst die alphabetische Schrift beherrscht wird, bevor neue Lernwörter eingeführt werden.
- Entwicklungsmodelle eignen sich besonders zur Interpretation einer Diskrepanz zwischen der Schreibung von Lernwörtern und Spontanschreibungen. Als Beispiel führt Wedel-Wolff (2007, S.55) hierfür auf, dass Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten häufig viele gespeicherte Lernwörter richtig schreiben, andererseits aber massive Schwierigkeiten beim selbständigen Konstruieren von Schreibungen haben.

#### Grenzen von Entwicklungsmodellen

- Die meisten Entwicklungsmodelle setzen vor Schuleintritt mit Spontanschreibungen ein. Dies ist kritisch zu werten, da hierdurch gezielte schulische Einflüsse außer Acht gelassen werden. Nachgewiesen ist, für die orthografische Stufe zumindest, der schulische Einfluss. Wedel-Wolff (2007, S.47) folgert daraus, dass Entwicklungsmodelle nicht an sich als didaktisches Material eingesetzt werden dürften, sondern als Diagnoseinstrument. Das heißt, die meisten Kinder benötigen zur Ausbildung von Schreibkompetenz geeignetes Lernmaterial.
- Eine weitere Gefahr besteht darin, Schreibschwierigkeiten nur als Entwicklungsverzögerung abzuschwächen. Damit wäre Zeit die einzige Ursache für Schwierigkeiten.
- Entwicklungsmodelle berücksichtigen ausschließlich den kognitiven Aspekt des Lernens. Aber Lernen ist immer auch in einen pädagogisch-psychologischen Rahmen eingebettet. Erfolgszuversicht und Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten gehören genauso in den Schreibunterricht.

- *Wedel-Wolff* (2007, S.55) sieht weiter die Gefahr, dass Entwicklungsmodelle dazu verleiten eine dominante Strategie zu verabsolutieren.

*Wedel-Wolff* (2007, S.55) betont, dass - unter Berücksichtigung dieser benannten Grenzen - Entwicklungsmodelle eine Hilfestellung darstellen, wenn es darum geht den Lernstand eines Kindes festzustellen und daraus Fördermaßnahmen abzuleiten.

### **3.3 Erwerb von Textkompetenz**

#### **3.3.1 Entwicklungsmodell der Textkompetenz**

Die Fähigkeit Texte zu verfassen wird in Stufen erworben. *Baurmann* (Baurmann/Ludwig 1986, Baurmann 1990) nennt folgende Stufen für die Schreibentwicklung bei Kindern.

1. *Assoziativ-expressives Schreiben*: Das Kind schreibt, was ihm durch den Kopf geht. Dabei werden die eigenen Gedanken als assoziativ verstanden und als expressiv die Funktion des Schreibens. Das Kind schreibt aus sich heraus. Das heißt, es verspürt den Drang, einen Gedanken oder eine Empfindung nach außen zu bringen. Häufig sind die Texte Transkriptionen der gesprochenen Sprache und nehmen dementsprechend wenig Rücksicht auf den Leser.
2. *Normbewusstes Schreiben*: Viele Kinder erreichen diese Stufe im dritten Schuljahr. Dabei wird vermehrt Wert auf die Einhaltung konventioneller Normen geachtet. Es findet eine Verschiebung vom Inhalt zugunsten der Form statt. Das Kind legt nun Wert auf einen orthografisch, grammatisch und unter Umständen auch stilistisch korrekt geschriebenen Text. Das normbewusste Schreiben verbindet sich hier mit dem bereits erworbenen assoziativ-expressiven Schreiben.
3. *Kommunikatives Schreiben*: Diese Phase setzt die Beherrschung des assoziativ-expressiven und normbewussten Schreibens voraus. Neu ist beim kommunikativen Schreiben „die Berücksichtigung des Lesers beim Schreiben“ (*Baurmann* 1986, S.20). Gemeint ist damit hauptsächlich, dass Vorstellungen vom Leser den Schreibprozess mitbestimmen. Der Schreiber orientiert sich am Leser und an seinen Standpunkt.

4. *Authentisches Schreiben*: Schreiber entwickeln zunehmend die Fähigkeit, das eigene Schreiben kritisch und differenziert zu beurteilen. Aus diesem Beurteilungsvermögen entwickelt sich dann meist ein persönlicher Stil. Häufig wird diese Stufe bereits in der Schule vernachlässigt.
5. *Heuristisches Schreiben*: „Schreiben wird zum Instrument des Denkens“ (Baurmann 1986, S.21). Gemeint ist damit, dass dem Schreiber erst während des Schreibens klar wird, was er gedacht hat, oder ihm kommen erst während des Schreibens die Gedanken. Schreiber nutzen diesen Schreibmodus häufig zur Strukturierung von Gedanken. Heuristisches Schreiben wird meist nicht mehr im schulischen Kontext erworben (vgl. Füssenich, 2003, S.262)

### 3.3.2 Teilprozesse des Schreibens

Wie in Kapitel 2.3 ausgeführt verlangt die Schriftsprache einen bewussteren Umgang mit ihren Elementen auf allen sprachlichen Ebenen. Beim Schreibprozess müssen dabei verschiedene Teilaspekte und Anforderungen koordiniert werden, da das Schreiben immer auf verschiedenen Ebenen stattfindet. Schreibanfänger haben noch Schwierigkeiten diese Teilprozesse zu koordinieren (vgl. Füssenich 2003, S.262). Ludwig (Baurmann/Ludwig 1986) unterscheidet fünf Teilprozesse des Schreibens (den *motivationalen*, *konzeptionellen*, *innersprachlichen*, *motorischen* und *redigierenden*). Diese einzelnen Teilprozesse greifen beim Schreiben immer ineinander und sind folglich nicht in linearer Anordnung zu sehen.

1. *Motivationale Vorgänge* bilden die Grundlage allen Schreibens. Sie speisen den gesamten Schreibprozess.
2. Der Schreiber wird *konzeptionell* tätig, wenn er beginnt sich eine „ungefähre Zielvorstellung“ (Ludwig 1986, S.18) vom Schreibvorhaben zu machen. Der Schreiber entwickelt bei diesem Teilprozess einen Textplan, oft kann er aber sein Konzept auch in ein bereits bekanntes Textmuster einbauen.
3. Die Idee des Schreibers wird im Rahmen von *innersprachlichen Prozessen* sprachlich umgesetzt. Auch diese Prozesse vollziehen sich noch im Kopf. Das Schreiben an sich findet an dieser Stelle noch nicht statt.
4. Die innersprachliche Struktur wird zu nun *motorisch* umgesetzt.
5. Während des gesamten Schreibprozesses finden *redigierende Prozesse* statt. Darunter werden Formen des Überarbeitens verstanden. Der Schreiber

kontrolliert dabei, ob Wörter und Sätze seiner entwickelten Vorstellung entsprechen.

### 3.3.3 Texte verfassen und überarbeiten

In den letzten Jahrzehnten hat sich einiges in der Schreibdidaktik geändert: In vielen Klassen verfassen Kinder seitdem Texte von Anfang an. Schülertexte dürfen dabei unvollkommen und fehlerhaft sein. Hierfür müssen Lehrer die Sichtweise übernehmen, dass Texte kein fertiges Produkt sind, sondern dass Texte auf vielfältige Weise verändert, vertieft, verbessert und überarbeitet werden können. *WespeI* (1997, S.8) empfiehlt das Überarbeiten von Texten als festen Bestandteil in das Schreiben zu integrieren. Der frühe Schreibbeginn wird von Autoren (z.B. *WespeI* 1997) geradezu angepriesen, da eigenes Schreiben eine äußerst motivierende Wirkung habe und zu einer nachhaltigen Aneignung von Schrift führe.

Der traditionelle Aufsatzunterricht hingegen geht davon aus, dass für das Texte verfassen erst verschiedene Teilkompetenzen erreicht werden müssen. Eine wichtige Teilkompetenz ist dabei die Beherrschung der Orthografie. Die neue Schreibdidaktik hingegen sieht die Textbildungsfähigkeit innerhalb der Schreibentwicklung als mindestens ebenso wichtig an.

In erster Linie muss für das Schreiben von Texten eine Schreibidee entwickelt werden. Dann beginnt der Schreiber sein Lese- und Rechtschreibkompetenz sowie seine weiteren sprachlichen Fähigkeiten zu koordinieren. „Wer schreibt hat immer schon gelesen“ (*Füssenich* 2005b, S.135). *Füssenich* führt hierzu weiter aus, dass beim Schreiben immer Muster aktiviert werden, die bereits durch das Lesen bekannt sind. Sie empfiehlt für das Verfassen von Texten zwischen freiem und angeleitetem Schreiben abzuwechseln. In der ersten Klasse überwiegt dabei das freie Schreiben.

*WespeI* (1997, S.8) führt einige Überarbeitungsmöglichkeiten von Schülertexten auf. Zum einen nennt er die Schreibkonferenz, die *Gudrun Spitta* geprägt hat. *Spitta* (1992, S.13) beschreibt eine Schreibkonferenz mit folgenden Worten: „Schreibkonferenzen stellen [...] ein Verfahren dar, einen selbst verfaßten Text einer kleinen kritischen Öffentlichkeit zur Diskussion zu präsentieren, um aus den Reaktionen der Teilnehmer Hinweise für eine eventuelle Überarbeitung des Textes zu erhalten.“ Diese „kritische Öffentlichkeit“ ist dabei die Klasse. Sie macht

den Schreiber auf Verständnisschwierigkeiten, besonders Geglücktes, Rechtschreibfehler und mögliche Verbesserungen aufmerksam.

Für eine weitere Überarbeitungsmöglichkeit von Schülertexten führt *Wespe/ Amelie Sjölin*s Vorschlag der Herstellung einer Zeitung auf. Soll eine Zeitung an die Öffentlichkeit kommen werden redigierende Tätigkeiten wie von selbst ausgeübt. Durch das Arbeiten am Computer oder einem Setzkasten werden Fragen der Orthografie und Gestaltung wichtig.

Auch die Rolle des Lehrers ist dabei Veränderungsprozessen ausgesetzt: Er tritt als Experte auf und gibt in dieser Funktion Hilfestellungen, die tatsächlich zum Überarbeiten von Texten anregen. Außerdem wird vom Lehrer eine individuelle Rückmeldung verlangt. Auch *Füssenich* (2005b, S.135) plädiert für das Beurteilen von Schülertexten. Sie orientiert sich dabei an *Klein*, der es für wichtig hält bei der Beurteilung die Stärken des Kindes im Blick zu behalten.

### **3.3.4 Bezug zum Bildungsplan der Grundschule**

Der Bildungsplan für die Grundschule sieht die Hauptaufgabe des Deutschunterrichts darin „den Kindern die Sprache als wichtigstes Mittel zur zwischenmenschlichen Verständigung, zur Wahrnehmung, Verarbeitung und Vermittlung der realen Welt, zur Entwicklung von Vorstellungswelten und zum Nachdenken über sich selbst erfahrbar und nutzbar zu machen“ (*Bildungsplan* 2004, S.42).

Des Weiteren soll der Deutschunterricht Schülern helfen, den Weg in die Schriftkultur zu finden und ihre eigenständige Teilhabe sichern. Auf der Grundlage individueller Erfahrungen im Umgang mit Schrift, finden Kinder eigene Zugriffsweisen zur Schriftsprache und setzen sich aktiv mit ihr auseinander. Der Bildungsplan betont die Wichtigkeit der Berücksichtigung individueller Unterschiede zu jeder Zeit. Die unterschiedlichen Entwicklungsstände sollen den Unterricht bestimmen. Hierfür sieht der Bildungsplan eine genaue Eingangserhebung sowie fortlaufende Beobachtungen der Entwicklung vor. Der Schriftspracherwerb wird als Entwicklungsgeschehen gesehen, deren Annäherung an die Norm sich in Stufen vollzieht.

Der Bildungsplan gibt als wichtigstes Ziel des Deutschunterrichts vor, „bei den Kindern Freude am Umgang mit Sprache zu wecken, zu steigern, sie zum Lesen



und Schreiben zu motivieren und dafür zu sorgen, dass sie sich dabei von Anfang an als kompetent und erfolgreich erleben können“ (*Bildungsplan* 2004, S.143).

Der Bildungsplan teilt die Bildungsstandards für Deutsch in vier Kompetenzbereiche ein: *Sprechen, Lesen/Umgang mit Texten und Medien, Schreiben* und *Sprachbewusstsein entwickeln*. Der Kompetenzbereich Sprechen beinhaltet verlässliche Erzählzeiten, die „vielfältige Möglichkeiten für Gespräche untereinander im Sinne des Austauschs von Ideen, Meinungen und des Mit- und Voneinander-Lernens“ (*Bildungsplan* 2004, S.144) darstellen. Hierbei möchte ich auf Kapitel 4.1 verweisen, in welchem Schwierigkeiten beim Texte verfassen auch im Zusammenhang mit eingeschränkter Erzählfähigkeit gesehen werden.

Der Bildungsplan nimmt ansonsten hauptsächlich über den Kompetenzbereich *Schreiben, Texte schreiben* Bezug zum „Erwerb von Textkompetenz“.

Schreiben lernen soll neben der Vermittlung der Technik immer als eine Einführung in die Schriftkultur verstanden werden. Die Kinder lernen von Anfang an die unterschiedlichsten Funktionen von Schrift kennen, wobei die kommunikative Funktion im Vordergrund steht. Dazu gehört auch das adressenbezogene Schreiben. Das Verfassen von Texten soll einen festen Platz innerhalb des Unterrichts haben, außerdem sind eine anregende Schreibumgebung und vielfältige Übungsformen anzustreben. Des Weiteren soll der Schreibprozess immer mehr eigenverantwortlich gestaltet werden. Hierfür braucht es verlässliche Schreibzeiten und die Sicherheit für den Schüler, dass seine verfassten Texte gelesen werden. Das Überarbeiten von Texten wird explizit im Bildungsplan benannt: Überarbeitungen sollen „individuell oder gemeinsam in Schreibkonferenzen unter sprachlichen, stilistischen, orthografischen und gestalterischen Aspekten mit dem Ziel, den eigenen Text zu verbessern“ (*Bildungsplan* 2004, S.146) durchgeführt werden. Mit dem Überarbeiten von Texten soll gleichzeitig die Kompetenz erworben werden, mit Nachschlagewerken umzugehen. Für die Überarbeitung von Texten kann der Computer genutzt werden.

### 3.4 Erwerb der Rechtschreibung

#### 3.4.1 Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse

*Thomés* (2003) Entwicklungsmodell zum Orthografieerwerb soll mögliche Übergeneralisierungen in den einzelnen Phasen verdeutlichen. Übergeneralisierungen bedeutet, dass orthografische Regeln über das eigentliche Bezugsfeld hinaus verwendet werden. Sie zeigen deutlich, wie weit innere Regelbildungs-Aktivitäten im jeweiligen Bereich stattgefunden haben.

Als theoretische Grundlage für sein Modell unterscheidet er zwei Arten von Graphemen.

- Er bezeichnet Grapheme, die am häufigsten für ein Phonem verwendet werden *Basisgrapheme*. Sie gelten als unmarkierte Schreibung.
- Seltener Grapheme, die sich auf dasselbe Phonem beziehen, benennt er *Orthographeme*. Damit sind alle übrigen Grapheme, die außer dem Basisgraphem für ein bestimmtes Phonem verwendet werden können, gemeint. Die meisten Orthographeme sind schon an ihrer äußeren Form zu erkennen, wie beispielsweise an Verdopplungen. Manche werden aber auch erst als Orthographeme identifiziert, wenn sie unter Berücksichtigung des Phonems, für das sie stehen, als seltene Schreibung bezeichnet werden.

*Thomé* verwendet für seine Darstellung der basalen Entwicklungsphasen zum Orthografieerwerb als Rahmen *Friths* Einteilung zum Lesen- und Schreibenlernen. Die erste Phase *Friths* wird häufig kritisiert, da sich Lesen und Schreiben oft getrennt voneinander entwickeln und Kinder bereits schreiben können, bevor sie lesen lernen. Aus diesem Grund hat *Thomé* die leseorientierte Phase *Friths* nicht übernommen und ersetzte sie stattdessen durch die protoalphabetisch-phonetische Phase.

Vor der Darstellung der ersten Entwicklungsphasen seien noch vorschriftliche Phasen erwähnt. *Thomé* fasst sie unter dem Begriff *Präliteral-symbolische Phase* zusammen. Kinder haben in dieser Phase den Symbolwert der Schrift entdeckt und bemerken, dass Schreiben eine bedeutsame Tätigkeit darstellt. In dieser Phase schreiben und kopieren viele Kinder immer wieder ihren eigenen Namen, Pseudowörter und Kritzeltexte.

### Protoalphabetische-phonetische Phase

In dieser Phase beginnen Kinder sich für die Bedeutung der Grapheme zu interessieren. Sie verschriften leicht identifizierbare Basisgrapheme und orientieren sich dabei an der eigenen Artikulation. Bei den Schreibversuchen sind erste lautliche Bezüge erkennbar. Meist handelt es sich um Schreibungen, bei denen ein Wort nur aus wenigen Graphemen besteht. Diese bruchstückhaften Schreibungen gehen schließlich in Skelettschreibungen über. Das Ende dieser Phase ist an annähernd lautgetreuen Verschriftungen erkennbar.

- Stufe rudimentärer Verschriftungen

Kindliche Verschriftungen bestehen aus hervortretenden Merkmalen, meist aus Großbuchstaben. Erwachsene werden gebeten diese Verschriftungen vorzulesen. In einem nächsten Schritt folgt das „Schreiben nach Diktat“. Die Kinder lassen sich von einem schriftkundigen Mensch ein Wort oder einen Satz diktieren. So erreichen sie in kurzer Zeit ein hohes Maß an Schrifterfahrung, welches sie befähigt eigene rudimentäre Verschriftungen vorzunehmen. Typisch für diese Phase ist es, dass von Wörtern nur die Anfangsbuchstaben verschriftet werden.

- Stufe der beginnenden lautorientierten Schreibung

Es werden zunehmend mehr Elemente verschriftet, wie beispielsweise Silbenanfänge eines Wortes. Häufig finden sich Skelettschreibungen.

- Stufe der phonetisch orientierten Schreibung

Wörter haben nun meist eine lesbare Form. Schreiber orientieren sich dabei an der eigenen Aussprache. Die kindliche Aussprache hat meist noch nicht die schriftlautliche Norm, so dass sich an den Schreibungen Einflüsse der Kindersprache und des Dialektes erkennen lassen.

### Alphabetische Phase

Kinder bekommen Einsicht in die komplexen Zusammenhänge zwischen Phonemen und Graphemen. Dabei muss das Kind Wörter in kleinere Lauteinheiten zerlegen und diese verschriften. Wörter, die aus Basisgraphemen bestehen, werden korrekt verschriftet. Wörter, die aus Orthographemen bestehen, werden weiter vereinfacht.

- Phonetisch-phonologische Schreibung

Schreibungen sind lautlich meist komplett notiert, allerdings phonetisch orientiert.

- Phonologisch orientierte Schreibung

Es werden erste Anzeichen einer Überwindung der phonetischen Schreibung sichtbar. Wörter, deren phonologische Lautstruktur im Unterricht thematisiert wurde, werden mit Basisgraphemen nun gehäuft korrekt geschrieben. Die Kenntnis über die phonologische Wortstruktur ist nur dann notwendig, wenn die Lautstruktur sich wesentlich von der phonetischen unterscheidet. Wörter, die vollständig aus Basisgraphemen bestehen, werden in dieser Phase typischerweise richtig geschrieben. Wörter mit Orthographemen, wie beispielsweise Bäume, werden vereinfacht (Beume). Typisch in dieser Phase sind also phonologisch fundierte Schreibungen.

### Orthografische Phase

Diese Phase umfasst alle einfachen Verschriftungen bis zur Bewältigung komplexer orthografischer Anforderungen. Dabei werden auch Orthographeme erfasst. Kinder verallgemeinern, was teilweise zu Übergeneralisierungen führt. Diese zeigen jedoch, dass eine Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Schriftsprache stattfindet.

- Semi-arbiträre Übergeneralisierungen

Die Verwendung von Orthographemen ist im Deutschen meist an Rechtschreibregeln gebunden. In dieser Phase ist es typisch, dass gerade dann Orthographeme verwendet werden, wenn sie unter keinen Umständen passen. Beispielsweise kann nach einem langen Vokal keine Verdopplung von Konsonanten auftreten. Das Kind weiß also um die Verwendung von Orthographemen, nicht aber um ihre Positionierung innerhalb eines Wortes.

- Stufe der silbisch oder morphologisch orientierten Übergeneralisierung

Kinder orientieren sich an vermeintlichen Morphemen. Silbische oder morphologische Verhältnisse werden dabei vernachlässigt. Es kann mitunter zu morphemorientierten Übergeneralisierungen kommen.

- Stufe der korrekten Schreibungen mit wenig Übergeneralisierungen

Zum Ende der orthografischen Phase nehmen Übergeneralisierungen wieder ab, es liegen meist korrekte Schreibungen vor und nach außen deutlich sichtbar in Erscheinung tretende Prozesse gehen deutlich zurück.

Sind die Phasen zum Erwerb der Rechtschreibung durchlaufen, geht man von einer hierarchischen Parallelität der Entwicklungsstufen aus. Das heißt, einzelne

Schreibstrategien existieren nebeneinander und werden wortspezifisch verwendet.

### **3.4.2 Rechtschreibstrategien**

*Mays* (vgl. *Wedel-Wolff* 2007, S.51) Strategieprofil baut auf den Stufenmodellen auf, die sich vorwiegend mit der frühen Schreibentwicklung beschäftigen. Sein Modell ermöglicht eine differenzierte Sicht auf die Strategien der Kinder in der Phase des Auf- und Ausbaus der Rechtschreibkompetenz. Es basiert auf der Vorstellung, dass beim Schriftspracherwerb Strategien entwickelt und integriert werden.

Er geht dabei von fünf zu erwerbenden Strategien aus, die in der Regel nacheinander auftreten. Die einzelnen Strategien lösen sich nicht gegenseitig ab. Sie bestimmen, wenn einmal erworben, den weiteren Schreibprozess und werden dabei vervollkommen. In einem langen Prozess werden die erworbenen Strategien zu einer komplexen Gesamtstrategie verknüpft. *May* (2002, S.26, zitiert nach *Wedel-Wolff*, 2007, S.54) spricht hierbei von einem „dialektalen Zusammenhang“ zwischen den Rechtschreibstrategien. Das Ziel, in verschiedenen rechtschriftlichen Schreibsituationen zu einer korrekten Schreibung zu gelangen, ist nur zu erreichen, wenn über alle fünf Strategien flexibel und integrativ verfügt wird.

Zu Beginn des Schriftspracherwerbs werden die Strategien noch unabhängig voneinander verwendet. Die Integration der einzelnen Strategien findet erst zu einem späten Zeitpunkt des Erwerbsprozesses statt. Das Ausmaß der Strategieintegration kann Aufschluss über die Lernentwicklung geben.

Je nach Schreibaufgabe werden andere Strategien verwendet. Bei einem Diktat werden beispielsweise vermehrt die logographemische und die orthographische Strategie verwendet. Beim Verfassen eines Textes hingegen muss für die Schreibung fremder Wörter häufig die alphabetische Strategie verwendet werden. *Mays* Modell ähnelt in vielen Punkten anderen Stufenmodellen. Allerdings versucht er die jeweilige Strategie in Form von Selbstinstruktionen zu fassen, wie sie sich Kinder jeweils ins Gedächtnis rufen könnten (vgl. Abb.1).

### Logographemische Strategie:

In dieser Phase speichern Kinder einzelne Wörter oder Wortteile als graphische Muster und reproduzieren sie in Form von Merkschreibungen. Die gespeicherten

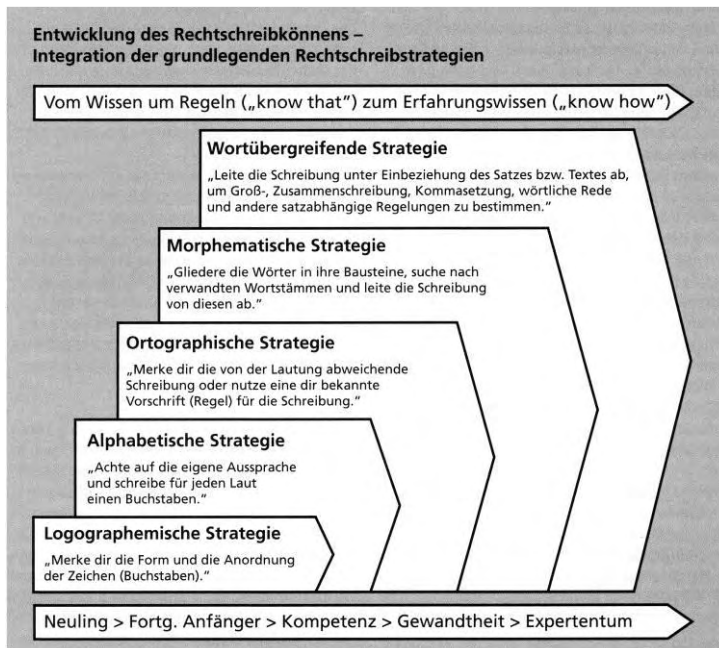


Abb. 1: Entwicklung der Rechtschreibkönnens (May 2000)

Wörter haben zu diesem Zeitpunkt keinerlei Lautbezug. Aber nicht nur in der logographemischen Phase spielt diese Strategie eine Rolle. Auch der fortgeschrittene Schreiber speichert eine Großzahl an Wörtern logographemisch. Diese Wörter schreibt er auswendig auf. In der Grundschule betrifft dies beispielsweise Funktionswörter, wie Partikel, Konjunktionen, Präpositionen und einige Pronomen.

### Alphabetische Strategie:

Sie stellt die wichtigste und grundlegendste Strategie dar. Hierbei wird der Lautbezug zur Schrift entdeckt. Wörter werden nicht mehr aufgrund wortspezifischer Speicherung geschrieben, sondern konstruiert. Zunächst sind die Schreibungen nur durch einzelne markante Laute repräsentiert, allmählich geht die Entwicklung jedoch hin zur vollständig lautgetreuen Darstellung der eigenen Aussprache, die normalerweise dialektal geprägt ist. Nach und nach gleichen sich die Verschriftungen der Standardlautung an und die wichtigsten Graphem-Phonem-Korrespondenzen werden verwendet. Typisch für diese Phase sind ein überstarkes Artikulieren und ein Mitsprechen während des Schreibvorgangs.

### Orthografische Strategie:

Kinder entdecken innerhalb dieser Phase einfache Rechtschreibmuster. Dabei sind Merk- und Regelemente zu unterscheiden.

- Unter *Merkelementen* werden Elemente verstanden, die nicht über eine Regel zu erschließen sind. Diese Elemente muss ein Kind sich, wie es der Name sagt, merken. Unter solche Merkelemente fallen Längenzeichen wie <ah>, <aa> und die Schreibung mit <v>.
- *Regelemente* bezeichnen bestimmte Verfahren, mit deren Hilfe die richtige Schreibung erschlossen werden kann. Dazu zählen Kürzebezeichnungen, Auslautverhärtung und die Umlautableitung. Die Umlautableitung wird bei der Auswertung der Hamburger Schreibprobe jedoch zur morphematischen Strategie gezählt, da sie Teil Morphemkonstanz ist.

Kinder in dieser Phase wenden die orthografischen Regeln zunächst nur auf Einzelwörter an, nach und nach werden sie verallgemeinert. Dabei kommt es häufig zu Übergeneralisierungen, wie beispielsweise die Schreibung „Schuhle“.

#### Morphematische Strategie:

Diese Phase beinhaltet die Fähigkeit, bei der Schreibung die morphematische Struktur der Wörter zu beachten. Hierfür müssen Kinder über so viel Sprachstrukturwissen verfügen, dass einzelne Wörter in ihre Bausteine zerlegt werden können. Die Strategie ist geprägt von Bezügen im Bereich der Wortbedeutung und der analytischen Durchdringung in der Wortbildung. Die morphematische Struktur hilft dem Kind orthografische Elemente durch den Rückgriff auf die morphologische Struktur zu verwenden. Orthografische Elemente müssen nicht mehr wortspezifisch angewendet werden, wenn der Schreiber ein Morphem bereits kennt oder aus bekannten Morphemen ein Wort zusammensetzt. May unterscheidet zwischen morphosemantischer und morphologischer Zugriffsweise.

- Bei der *morphosemantischen Zugriffsweise* wird nach der Wortbedeutung gesucht. Mithilfe der Bedeutung wird dann ein Grundwort gefunden und die Schreibung kann hergeleitet werden. Dies betrifft beispielsweise Wörter mit Auslautverhärtung.
  - Bei der *morphologischen Zugriffsweise* wird ein Wort in seine Bausteine gegliedert. Beispielsweise lassen sich die zwei <rr> in dem Wort Fahrrad nur
- Die morphematische Strategie ist für die weitere Herausbildung der orthografischen Kompetenz grundlegend (vgl. May 1997, S.105).

Wortübergreifende Strategie:

Die wortübergreifende Strategie meint die Fähigkeit, Sätze und Texte verschriften zu können. Hierfür müssen linguistische Aspekte hinzugezogen werden, wie die Bestimmung der Wortarten für die Groß- und Kleinschreibung, die Wortsemantik für die Getrennt- und Zusammenschreibung und die Satzgrammatik für die Interpunktion und wörtliche Rede.

**3.4.3 Zwei-Komponenten-Modell**

Das von *Gerheid Scheerer-Neumann* (vgl. *Wedel-Wolff* 2007, S.54) entwickelte *Zwei-Wege-Modell* soll Aufschluss darüber geben, wie das erworbene Rechtschreibwissen gespeichert wird.

*Scheerer-Neumann* geht dabei von zwei unterschiedlichen Speicherarten aus.

1. *Speicherung von Regelwissen:* Ein Kind kann ein Wort mithilfe des erworbenen Regelwissens konstruieren. Das Wissen bezieht sich dabei auf allgemeine Regelmäßigkeit und ist nicht an spezielle Wörter gebunden. Bei einer solchen Operation zerlegt das Kind das Wort in seine Laute und beachtet gespeicherte Regelmäßigkeiten der Phonematik, der Orthografie sowie der Morphologie. Das Kind, könnte man zusammenfassend sagen, konstruiert in einem Problemlöseprozess mithilfe des gespeicherten Regelwissens die Schreibung eines Wortes.
2. *Speicherung von wortspezifischen Merkmalen im inneren orthografischen Lexikon:* Ein Kind prägt sich die Schreibung eines einzelnen Wortes über verschiedene Lernkanäle ein. Später kann es das gespeicherte Wort aus seinem inneren Lexikon abrufen.

Die beiden Speichersysteme existieren nicht getrennt voneinander. Vielmehr sind sie voneinander abhängig und unterstützen sich gegenseitig. Die orthografisch richtige Schreibweise eines Wortes bleibt häufig dann gespeichert, wenn die Regelmäßigkeiten der Schreibung erkannt werden. Wie werden jedoch solche Regelmäßigkeiten erkannt? Durch abgespeicherte Lernwörter und einer Zusammenstellung von Wörtern, die die gleichen rechtschriftlichen Besonderheiten aufweisen, können Kinder eigenaktiv Regeln bilden und schließlich in ihre Schreibungen integrieren. Gleich verhält es sich bei der Speicherung einzelner Wörter, über die ebenfalls orthografische Regelmäßigkeiten entdeckt werden können.



### 3.4.4 Bezug zum Bildungsplan der Grundschule

Der Schriftspracherwerb wird als Entwicklungsprozess gesehen. Der Bildungsplan hält es für unumgänglich, dass Lehrer in diesem Zusammenhang vom individuellen Lernstand des Kindes ausgehen.

Der Kompetenzbereich *Schreiben, Rechtschreiben* nimmt direkten Bezug zum „Erwerb der Rechtschreibung“. Als Ziel des Rechtschreibunterrichts wird das Befähigen zur orthografischen Überarbeitung der eigenen Schreibprodukte benannt. Auch sollen die Kinder erfahren, dass Rechtschreibung sowohl für den Leser als auch für den Autor wichtig ist.

Als Grundlage und Folge für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb werden die Lautdifferenzierung und das Aufgliedern eines Wortes in seine Laute gesehen.

„In der Auseinandersetzung mit gesprochener und geschriebener Sprache erwerben Kinder Strategien, wie Gesprochenes und Gedachtes verschriftet werden kann“ (*Bildungsplan* 2004, S.46). Auf diese Weise sollen orthografische Elemente entdeckt werden. Die Untersuchung und Entdeckung orthografischer Phänomene erfordert eine dementsprechende Lernsituation. Der Bildungsplan zählt einige solch förderliche Lernsituationen auf:

- Lerndialoge über schriftsprachliche Entdeckungen
- Arbeitsformen wie Nachschlagen, Kontrollieren, Korrigieren
- Selbständiges Üben zur Entwicklung und Anwendung von Rechtschreibstrategien

Neben der Einbindung der Rechtschreibung in die Textproduktion, soll auch gezielt an einzelnen orthografischen Aspekten geübt werden. Weiter soll die Rechtschreibung Teil des Überarbeitungsprozesses beim Verfassen von Texten sein.

Zusammenfassend lässt sich zu diesem Kapitel festhalten, dass viele Teil- und Lernprozesse für einen gelungenen Schriftspracherwerb wichtig sind. Außerdem wurde deutlich, dass der Erwerb der Schriftsprache in Stufen vollzogen wird und Fehler dabei notwendigerweise auftreten. An den spezifischen Fehlern kann deutlich werden, auf welcher Stufe des Schriftspracherwerbs sich ein Kind befindet.

## **4 Lernschwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache**

Zunächst einmal sind Schwierigkeiten fester Bestandteil des Lernens, wie dies an den Stufenmodellen zum Schreiben in Kapitel drei deutlich wurde. Schwierigkeiten entstehen immer dann, wenn Lerner vor Aufgaben stehen, die sie mit ihrem bisherigen Können nicht zu bewältigen vermögen. Dann muss ihr kognitives Schema verändert werden. Neben solchen lernspezifischen Schwierigkeiten gibt es jedoch auch Faktoren, die den Schriftspracherwerb erschweren und schließlich zu Lernstörungen führen können.

### **4.1 Schwierigkeiten beim Texte verfassen**

Auf allen benannten Ebenen innerhalb des Entwicklungsmodells zum Erwerb von Textkompetenz und des Modells zu den Teilprozessen beim Schreiben können Schwierigkeiten auftreten. Fehler sind in diesem Zusammenhang als entwicklungsbedingte Notwendigkeiten zu sehen. Von dieser Art von Fehlern müssen jedoch jene Fehler unterschieden werden, die Indizien für Lernschwierigkeiten darstellen. So sind Kinder mit Schwierigkeiten beim Texte verfassen entweder auf einer Stufe innerhalb der Schreibentwicklung, die nicht ihrem Alter entspricht oder aber sie zeigen Schwierigkeiten, die im normalen Erwerbsprozess nicht auftreten.

*Füssenich* (2003, S.262) unterscheidet drei Arten von Schwierigkeiten beim Texte verfassen:

- Angst vor der Schriftsprache und die damit verbundenen Vermeidungsstrategien
- Probleme beim Erwerb von Teilprozessen und die Stagnation bei der Erweiterung dieser Fähigkeiten
- Produktion von fast unverständlichen Texten aufgrund reduzierter Fähigkeiten im Bereich der Rechtschreibung und der Grammatik

Kinder mit Schwierigkeiten in den benannten Bereichen benötigen besondere Unterstützung. Für viele dieser Kinder ist das Schreiben bereits negativ besetzt und die kommunikative Funktion von Schrift wird nicht wahrgenommen. Viele Kinder mit Schreibschwierigkeiten verfügen zudem über eine eingeschränkte Erzählfähigkeit. Dies wird über die „mangelnde Berücksichtigung der Perspektive

der Zuhörer/innen“ (*Füssenich* 2003, S.263) deutlich. Gleiches gilt für die Schriftsprache. Vor allem Schreibanfänger verschriften oft so verkürzt, dass Texte kaum lesbar sind (vgl. Kapitel 3.3.2). *Füssenich* (2003, S.264) beschreibt den Weg vom Denken hin zum Schreiben als „voller Hürden“, da Sprechen und Denken etwas grundsätzlich anderes als das Schreiben darstellt.

Ungeübte Schreiber haben oft Schwierigkeiten zu wissen wie man etwas aufschreibt. Diese Schwierigkeiten betreffen die konzeptionellen und innersprachlichen Teilprozesse (vgl. Kapitel 3.3.2). Häufig zeigen sich auch Probleme beim Überarbeiten von Texten. Betroffen sind dabei die Ebenen Text, Grammatik und/oder Rechtschreibung. mangelnde Lesekompetenz kann auch mit ein Grund für diese Schwierigkeit sein.

Auch *Wedel-Wolff* und *Wespe*l (1990) haben sich mit Schwierigkeiten im Bereich der Textproduktion beschäftigt. Aufgrund von Analysen von Schülertexten kamen sie zu folgenden Fehlerschwerpunkten. Ein Text wird schwer lesbar, wenn häufig Satzgrenzen fehlen. Wie auch *Füssenich* (2003), stellen sie als weiteren Fehlerschwerpunkt grammatische Schwierigkeiten heraus. Dabei werden Sätze nicht zu Ende geführt und grammatische Kategorien falsch gebildet. Häufig stellen die Autoren in ihren Analysen auch eine fehlende Markierung der wörtlichen Rede fest. Als stilistische Schwierigkeiten sehen sie zu viele Wortwiederholungen. Eine weitere Schwierigkeit stellt die Gliederung eines Textes, womit der zeitliche Ablauf und die Ursache-Folge-Beziehung gemeint ist, dar.

## 4.2 Verzögerte Lernentwicklung

Spontansprachschreibungen von Vorschulkindern zeigten, dass diese Ähnlichkeiten mit Schreibungen lese- und rechtschreibschwacher Kinder haben. Das heißt, „sie weisen Abweichungen von den orthographisch richtigen Schreibungen auf, die den Fehlern sehr rechtschreibschwacher Kinder ähnlich sind“ (*Scheerer-Neumann* 1997, S.58). Beispielsweise lassen sich bei diesen frühkindlichen Schreibungen Unvollständigkeiten beobachten, die häufig auch bei rechtschreibschwachen Kindern bemerkt werden.

Kinder und ihre Rechtschreibentwicklung werden immer mit der Altersnorm verglichen, und genau darin liegt das Problem: Entwicklungsverläufe sind nicht an

das chronologische Alter gebunden, sondern zwischen Entwicklungsständen von Kindern existieren zeitliche Verschiebungen. Diese werden auch für den Aneignungsprozesse der Rechtschreibung angenommen.

*Scheerer-Neumann* (1997, S.58) legt die Annahme nahe, dass ein Grund für Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten unter anderen darin zu sehen ist, dass ihr Entwicklungstempo verlangsamt ist, und/oder dass sie ein niedrigeres Ausgangsniveau haben. Solche Kinder sind dann folglich auf einem anderen Entwicklungsstand als ihre Altersgenossen. Die Entwicklung eines Kindes wird dabei durch jegliche kognitive Veränderung beeinflusst und erweitert. Dazu gehört der Lehr- und Lernprozess genauso, wie alltägliche Erfahrungen eines Kindes mit Schrift. Doch alltägliche Überforderungssituationen in der Schule, machen es unmöglich, dass die Entwicklung zwar zeitlich verzögert, aber ansonsten „normal“ verläuft. So sieht *Scheerer-Neumann* (1997, S.60) vor Allem das „Fehlen eines angemessenen Lernangebots im üblichen Frontalunterricht“ als Grund für Lernschwierigkeiten von Kindern an. Auf solche schulischen Faktoren, die zu Lernschwierigkeiten führen können, werde ich in diesem Kapitel später noch genauer eingehen.

Es ist nicht zwingend dass bei einem Kind mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten alle Phasen des Schriftspracherwerbs verlangsamt sind. Es ist eher anzunehmen, dass es „besondere Hürden im Lernprozess“ (*Scheerer-Neumann* 1997, S.60) gibt. *Scheerer-Neumann* (1997, S.77) kommt zu dem Schluss, dass der Grund für eine Rechtschreibschwäche nicht ausschließlich in einer verlangsamen Entwicklung gesehen werden dürfe, dass Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten aber durchaus mehr Hürden innerhalb ihrer Schriftsprachentwicklung zu bewältigen hätten, als Kinder mit einer normalen Rechtschreibentwicklung.

### **4.3 Entstehung von Rechtschreibschwierigkeiten aus Sicht des Problemlöseprozesses**

Vertreter des Ansatzes, die den Schriftspracherwerb als Problemlöseprozess sehen, sind *Dehn*, *May*, *Hüttis-Graff* u.a. Ihr Anliegen ist es, den Schriftspracherwerb genauer zu betrachten, „um zu klären, welche Formen der Aneignung für den weiteren Prozeß als produktiv zu bewerten und welcher eher

problematisch, d.h. als Indizien für Lernblockaden, zu sehen sind.“ (Börner 1995, S.44). Forschungsarbeiten dieser Autoren belegen, dass das Gelingen bzw. Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb zu einem beträchtlichen Maß vom Entwicklungsstand des Kindes und dem Umgang mit der zu lösenden Aufgabe abhängig sind.

Im Folgenden werde ich *Dehns* (vgl. Börner 1995, S.45) Befunde zu ihren Forschungen zwischen 1979 und 1982 vorstellen, da sie wesentliche Unterschiede zwischen guten und stagnierenden Lernen zeigen.

66 Schulanfängern wurden verschiedene Aufgaben gestellt. Diese beinhalteten das Diktieren einzelner Wörter und spezifische Leseaufgaben. Die Kinder wurden bei der Bearbeitung der gestellten Aufgaben zu unterschiedlichen Zeitpunkten beobachtet. Ausgewertet wurden die erhobenen Daten auf drei Ebenen:

1. die *Materiale Ebene*, welche das Beherrschen der Elemente der Schrift in Form von Buchstaben bezeichnet
2. die *Ebene der Operationen*, welche das Beherrschen der Teilkompetenzen in den Bereichen Lesen und Schreiben meint
3. sowie die *Ebene der Metaoperationen*, welche die Art der Beziehung und die die Aufeinanderfolge der einzelnen Teiloperationen im Lernprozess meint

Die Ebene der Metaoperationen geht dabei besonders auf das Gelingen und Misslingen beim Schriftspracherwerb ein. *Dehn* setzt bei ihrer Untersuchung folgende Schwerpunkte:

- Wie gehen Kinder mit den gestellten Aufgaben um?
- Auf welchen Stufen schreiten Kinder zu Lösung fort?
- Warum erreichen manche Kinder trotz großer Schwierigkeiten die Lösung nicht?

Die Ergebnisse ihrer Studien zeigen, dass gute und schwache Lerner (im Bereich Lesen) sich in der Art, wie sie mit Fehlern umgehen, unterscheiden. Gute Lerner korrigieren ihre Fehler selbst und nähern sich der Lösung selbständig. Schwache Lerner entfernen sich demgegenüber immer weiter vom Ziel der Aufgabe und ihr Vorgehen zeigt Brüche (vgl. *Dehn* 1990, S.34). Ein weiterer Unterschied zwischen guten und schwachen Lernern zeigt sich auch in der Art, wie sie mit Hinweisen und Hilfestellung umgehen. *Dehn* (1990, S.34) bezeichnet dies als „Mangel an

Flexibilität“. Mangelnde Flexibilität kann sich mitunter darin zeigen, dass der Lerner sich nur auf ein Verfahren beschränkt.

*Mays* (vgl. *Börner* 1995, S.46) Untersuchungen zeigen, dass ein Großteil von rechtschreibschwachen Kindern lernverzögerte Schreiber sind, deren Entwicklung zwar verlangsamt, aber den Entwicklungsstufen entsprechend verläuft. Einige davon zeigen aber auch ein anderes Lernverhalten. Sie nutzen ihre vorhandenen Möglichkeiten nicht und machen eher wenig Fehler, da sie Schreibaufgaben häufig ausweichen. Daraus folgt, dass sie wenig Erfahrung mit Schrift machen und damit die Theoriebildung mit dem Gegenstand Schreiben nur wenig vorangetrieben wird.

Der Problemlöseansatz, so fasst *Börner* (1995, S.47) zusammen, ergänze die Sichtweise von Stufenmodellen zum Schriftspracherwerb. Gute und schwache Lerner seien zum einen langsamere Lerner, zum anderen aber zeigten sich die Schwierigkeiten beim Gegenstand Schriftsprache im Umgang mit schriftsprachlicher Tätigkeit und deren Reflexion.

### **Umgang mit Fehlern beim Problemlöseansatz**

Beim Spracherwerb sprechen Kinder nicht einfach Vorgegebenes nach. Sie gehen schöpferisch mit Sprache um, eignen sich Regeln an und generalisieren diese. Die Eltern freuen sich über die Äußerungen ihres Kindes. Auch wenn diese dabei nicht der Normsprache entsprechen, versuchen sie ihr Kind zu verstehen und zu weiteren Äußerungen zu ermuntern (vgl. *Crämer/Schumann* 2005, S.290). Fehler beim Schriftspracherwerb wurden hingegen über lange Zeit als Ausdruck von Lese- bzw. Rechtschreibschwäche gesehen. Sie stellten eine sichtbare Abweichung von der Norm dar. Aus Angst, Fehler würden sich beim Kind einprägen, wurden sie in jedem Fall zu vermeiden gesucht. Als erfolgreiche Lerner galten die Schüler, die möglichst wenig Fehler machten.

Der Vergleich von Spracherwerb und dem Schriftspracherwerb zeigt, dass es in beiden Fällen um „Regelbildungsprozesse bei der Aneignung eines komplexen Systems“ (*Dehn*, 2006, S.52) geht.

Wird der Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess betrachtet, liegt es im Gegenstand der Sache, der es unmöglich macht von Anfang an fertige, richtige

Schreibprodukte zu liefern. Jedes Kind muss sich die Struktur der Sache selbständig aneignen und rekonstruieren. Sie nähern sich der Schriftsprache durch Erfahrungen mit dem Gegenstand an und bilden daraufhin Hypothesen. Dies führt notwendigerweise zu Fehlern. Fehler sind also in erster Linie nicht als Normabweichung zu sehen, sondern vielmehr eine lernspezifische Notwendigkeit (vgl. *Crämer/Schumann* 2005, S.290). Sie geben Aufschluss über den jeweiligen Entwicklungslernstand eines Kindes und zeigen, wo individuelle Erfahrungen beim Kind noch unzureichend sind. Diese veränderte Sicht auf den Fehler macht es unumstößlich, Fehler nicht mehr zu vermeiden. Ein Lehrer sollte Fehler im schriftsprachlichen Bereich nicht mit Misserfolg gleichsetzen, denn sonst führt dies entweder zu Vermeidungsstrategien oder Notfallreaktionen beim Kind. Produktiver erscheint es *May* (vgl. *Börner* 1995, S.49) den Umgang mit Fehlern beim Kind zu bemerken. Überlegt werden muss dann in einem zweiten Schritt, ob die gleiche Handlung noch einmal zur Fehlerbehebung ausgeführt werden soll oder ob über den Fehler reflektiert werden soll. Sinnvoller für den Aneignungsprozess wird die Fehlerreflexion gesehen, da sie ergebnis- und prozessbezogen ist. Bei einer ergebnisbezogenen Reflexion wird der Fehler festgestellt und verbessert. Bei einer prozessbezogenen Reflexion wird auf die Zugriffsweisen des Schreibers eingegangen (vgl. *Börner* 1995, S.49).

### **Verschiedene Problemlöseverhalten**

Der Problemlöseansatzes sieht es beim Schriftspracherwerb als entscheidend, ob „LeserInnen und SchreiberInnen Lesen und/oder Schreiben als Problem betrachten, mit dem sie sich auseinandersetzen müssen“ (*Börner* 1995, S.81). Diese Basis sowie eigene Untersuchungen mit Analphabeten lassen *Börner* (1995) zu vier verschiedenen Problemlöseverhalten bei schriftsprachlichen Äußerungen kommen.

#### *1. Vermeidung der Auseinandersetzung mit Schrift und Verweigern der Reflexion und/oder Schreiben*

Lerner vermeiden in diesem Fall eine Auseinandersetzung mit Schrift, weil diese Tätigkeit Widersprüchlichkeiten und Fehler hervorrufen könnten. Eine solche Situation erscheint dieser Gruppe so bedrohlich, dass sie vermieden wird.

2. *Vermeidung der Auseinandersetzung mit Schrift, wobei Schreiber kein Problem mit dem Wort haben*

Vordergründig stellen sich Lerner der Aufgabe, geben dabei aber zu verstehen, dass sie ihre Verschriftungen für richtig halten. Fakt ist jedoch, dass sie das geschriebene Wort nicht normgerecht verschriftet haben. Sie glauben aber, es richtig getan zu haben. Aus diesem Grund sehen sie keine Notwendigkeit darin, über ihre Verschriftungen nachzudenken.

3. *Auseinandersetzung mit Schrift, wobei Schreiber kein Problem mit dem Wort haben*

Die Lerner stellen sich hierbei der Aufgabe und geben zu verstehen, dass sie kein Problem mit der normgerechten Verschriftung eines Wortes haben. Der Unterschied zur Gruppe zwei ist, dass diese Gruppe weiß, dass sie normgerecht verschriften kann. Aus diesem Grund sehen die Lerner auch hier keine Notwendigkeit, weiter über das geschriebene Wort nachzudenken. Bei ihnen ist das Schreiben soweit automatisiert, bis sie auf ein für sie unbekanntes Wort stoßen.

4. *Auseinandersetzung mit der Schrift, wobei Schreiber ein Problem mit dem Wort haben*

Bei dieser Gruppe ist eine weitere Einteilung in Lerner, deren *Problemsicht* *vage* ist und Lerner, deren *Problemsicht* *präzise(r)* ist, vorzunehmen.

a. *Problemsicht vage*

Schreiber mit vager Problemsicht verbalisieren während oder nach dem Schreibvorgang, beispielsweise „das Wort war schwer“, ohne die Schwierigkeit genauer lokalisieren zu können. Häufig ist ihr Vorgehen planlos. Sie versuchen ein Wort, von dem sie die Schreibung nicht kennen, auf irgendeine Weise zu verschriften. Für diese Schreiber ist es weiter typisch, dass sie sich unter Druck gesetzt fühlen, etwas schreiben zu müssen. Sie sind gegenüber dem Schreiben hilflos, weil sie keine Strategien zur Lösung des Problems zur Verfügung haben. Sie haben bereits Fähigkeiten beim Schreiben und wenden diese auch unbewusst an. Aber sie wissen nicht um ihre vorhandenen Fähigkeiten, geschweige denn welche Fähigkeiten sie bereits haben und welche noch erworben werden müssen. Ihre Fähigkeiten können folglich auch nicht bewusst eingesetzt werden. Auch sie



denken nicht über die eigenen Verschriftungen nach, „weil sie gar nicht wissen, wo sie anfangen und an welche sie denken sollen“ (Börner 1995, S.82).

*b. Problemsicht präzise(r)*

Schreiber, die einen Problemfall oder eine spezifische Schwierigkeit erkannt haben, verhalten sich je nach Kenntnis- und Bewusstseinsgrad unterschiedlich.

Schreiber in einer frühen Phase etwa erkennen ein Problem. Der Schreiber stockt und überlegt meist spontan, was das Problem ist. Dabei verwendet der Schreiber schriftsprachliche Zugriffsweisen, kann diese jedoch weder beim Schreiben noch Korrigieren benennen. Die Gruppe beherrscht die Regeln implizit. Implizit bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Regeln verinnerlicht sind, und somit auch angewendet werden. Explizites Regelwissen hingegen heißt, dass über die Regeln auch gesprochen werden kann, was bei dieser Gruppe aber nicht der Fall ist.

Fortgeschrittene Schreiber dieser Gruppe sind dann zunehmend fähig, das Problem beschreiben zu können und wenden bewusst schriftsprachliche Zugriffsweisen an, die sie überdies explizit beschreiben können. Ihre Korrekturversuche werden produktiver.

### **Typische Fehler von rechtschreibschwachen Kindern**

May (vgl. Crämer/Schumann 2005, S.288) unterscheidet zwei Fehlerarten, die vor allem bei rechtschreibschwachen Kindern vorkommen.

- *Wortauslassungen* und
- *willkürliche Schreibungen*.

Wortauslassungen erklärt May mit einer Resignation vor zu schweren Aufgabenstellungen, da häufig lange und komplexe Wörter ausgelassen werden. Willkürliche Schreibungen sind Schreibungen, die keinen Zusammenhang zwischen geschriebener und gesprochener Sprache erkennen lassen. Sie nehmen bei rechtschreibschwachen Kindern im Laufe der ersten Klasse sogar zu. Diese Schreibungen sind als eine Art „Notfallreaktion“ (May 1990, S.253, zitiert nach Crämer/Schumann 2005, S.88) zu verstehen. Die Kinder möchten etwas schreiben. Darauf deuten „diffuse Hinzufügungen“ (May 1990, S.253, zitiert nach Crämer/Schumann 2005, S.88) zu regelgeleiteten Lautfolgen hin.

#### 4.4 Familiäre, individuelle und schulische Faktoren

*Füssenich* (1996) hat Lernschwierigkeiten von Kindern mit Problemen denen Analphabeten begegnen, verglichen. Analphabetismus lässt sich auf familiäre, individuelle und schulische Faktoren zurückführen. Oft kommen die Betroffenen aus schwierigen Familienverhältnissen. Aufgrund der häuslichen Lage bilden sie wenig Selbstvertrauen aus. Ihre Lerngeschichte baut sich dann meist nicht auf Selbstvertrauen auf. Schon als Kleinkinder zeigen sich Verhaltensauffälligkeiten und Entwicklungsrückstände. Außerdem schätzen sie sich selbst häufig negativ ein und haben wenig Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. In der Schule nehmen sie sehr schnell wahr, dass die anderen Schüler besser sind als sie selbst. Daraus können sich Lernblockaden entwickeln, die sich darin zeigen, dass die betroffenen Schüler nicht aufpassen, sich schnell ablenken lassen, stören oder still in der Ecke sitzen. Das Verhalten ist als Ausdruck dafür zu sehen, dass sie Schwierigkeiten mit den schulischen Inhalten haben. Es besteht also ein Zusammenhang zwischen Lern- und Verhaltensproblemen.

*Crämer/Schumann* (2005, S.288) sehen als einen möglichen Grund für solche Schwierigkeiten mit schulischen Inhalten „eine mangelnde Passung von individuellen Lernvoraussetzungen und den schulischen Maßnahmen“.

Der Schriftspracherwerb ist nur im schulischen Kontext zu erwerben. Darum müssen Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb im Zusammenhang mit Lehr- bzw. Lernprozessen betrachtet werden. *Scheerer-Neumann* (1997, S.60) betont hierzu, dass das „leistungsschwache Kind oft mit Informationen konfrontiert [wird], die es noch nicht verarbeiten kann, teilweise dann aber doch übernimmt“.

Das schulische Lernen selbst kann nicht ohne die Lehrperson betrachtet werden. Meist werden Lernschwierigkeiten von den einzelnen Lehrpersonen wahrgenommen, wie diese dann aber mit den Lernschwierigkeiten der Kinder umgehen ist eine andere Frage. Häufig werden die Ursachen für Schwierigkeiten im Bereich der Schriftsprache noch immer ausschließlich beim Kind selbst gesucht. Damit lenkt die Lehrperson von sich selbst ab. Sie sollte Lernschwierigkeiten immer auch in Wechselwirkung mit dem eigenen Unterricht sehen.

Zu Lernsituationen, die eher ungünstig für das Kind sind, zählt das Abschreiben von Texten, welches dem Kind suggeriert, dass die Bedeutung von Schreiben,

Kopieren und Einprägen von Wortbildern ist (vgl. *Crämer/Schumann* 2005). Um den Lernschwierigkeiten von Kindern innerhalb der Schule richtig begegnen zu können, braucht es einen Unterricht, der von einer genauen Diagnose der Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Kindes abgeleitet wird. Nur so kann dem individuellen Lernverhalten und seinem Lerntempo entgegengekommen werden. An erster Stelle stehen hierbei Beobachtungen des Lehrers zu sprachlichen, kognitiven und emotional-sozialen Fähigkeiten des Kindes sowie seinem Arbeitsverhalten.

Auch *Brinkmann* (2003, S.112) beschäftigt sich damit, inwiefern die Schule zu Lernschwierigkeiten im Bereich der Schriftsprache von Kinder beitragen kann.

- Häufig ist es der Fall, dass es Kindern erst dann erlaubt ist, einen eigenen Text zu verfassen, wenn alle Buchstaben eingeführt sind. Aber viele Kinder kommen mit der Erwartung in die Schule, endlich schreiben zu dürfen. Diese Motivation vom Kind wird dadurch jäh gebremst und bald wird es die Lust am Schreiben verlieren.
- Lehrgangsorientierter Anfangsunterricht hilft häufig lernschwachen Kindern, ihre Schwierigkeiten zu verstecken. Sie lernen bei einem solchen Vorgehen Lesetexte auswendig und verstehen unter Schreiben eher das Abmalen von Buchstaben sowie Auswendiggelerntes niederzuschreiben. Lernschwache Kinder gewinnen dadurch falsche Vorstellungen vom Aufbau unserer Schrift.
- Beim Schuleintritt betragen die Entwicklungsunterschiede von Kindern bis zu vier Jahren. Geht der Lehrer auf die unterschiedlichen Entwicklungsstände nicht in entsprechender Weise ein, kann dies zu Lernschwierigkeiten führen.

### **4.5 Sprachstörungen und der Erwerb von Schrift**

Die Auseinandersetzung mit Schrift wird als Teil der sprachlich-kognitiven Entwicklung gesehen. Der Erwerb der Schriftsprache verändert und erweitert dabei die Fähigkeiten der mündlichen Sprache. Sprachstörungen bei Kindern können den Schriftspracherwerb erschweren, oder aber die Auseinandersetzung mit Schrift hilft der Überwindung ihrer Sprachstörung. Da sich folglich die Sprachtherapie und der im schulischen Kontext erworbene Schriftspracherwerb gegenseitig bedingen, sollten sie auch nicht getrennt voneinander existieren,

sondern miteinander in Bezug gesetzt werden. Häufig ist es aber so, dass Therapie und Unterricht wie getrennte Bereiche angesehen werden. So ist der Unterricht zuständig für die gesprochene und geschriebene Sprache und die Therapie für gestörte Kindersprache. Das Kind muss diese beiden Bereiche für sich selbst in einen Bezug bringen (vgl. *Füssenich* 1998, S.168).

Gemeinhin wird zwischen Sprachstörungen, die keinen negativen Einfluss auf den Schriftspracherwerb haben und solchen, die den Schriftspracherwerb erschweren, unterschieden (vgl. *Crämer/Füssenich/Schumann*, 1996). Zu Sprachstörungen, die keine negativen Auswirkungen auf den Schriftspracherwerb haben, gehören Sprachstörungen auf der Ebene der Phonetik-Phonologie, wie etwa die normabweichende Artikulation von Zischlauten. Bei Sprachstörungen, die den Schriftspracherwerb erschweren können, werden weiter zwischen hörbaren und nicht unmittelbar hörbaren Sprachstörungen unterschieden. Nichthörbare Sprachstörungen sind dabei der Metasprachebene zuzuordnen. Das heißt, sie sind in alltagssprachlichen Gesprächssituationen nicht wahrnehmbar. Hörbare Sprachstörungen betreffen entweder die Ebene der Grammatik, der Phonetik-Phonologie oder der Semantik.

### **Schriftspracherwerb und grammatische Störungen**

Schwierigkeiten auf der Ebene der Grammatik werden meist auch bei schriftsprachlichen Leistungen sichtbar. Kinder mit grammatischen Störungen schaffen den Schriftspracherwerb. Ihre Schwierigkeiten zeigen sich vor allem beim Verfassen von Texten.

Die für den Dysgrammatismus typischen Erscheinungsformen beim mündlichen Sprachgebrauch, wie Auslassungen von Subjekten, Prädikaten und Objekten treten hier auch auf. Häufig werden beim Texte verfassen Sätze nicht zu Ende geführt und Satzkonstruktionen abgebrochen. Außerdem zeigen sich Schwierigkeiten mit grammatischen Kategorien, wie dem Genus und der Subjekt-Verb-Kongruenz.

Oft sind grammatische Störungen in der mündlichen Sprache im Laufe der Grundschulzeit nicht mehr hörbar. Sie setzen sich dann meist in der geschriebenen Sprache fort, sodass sich eine erhebliche Diskrepanz zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache zeigt (vgl. *Füssenich* 2004, S.242).

In der geschriebenen Sprache muss sich das Kind die gesprochene Sprache bewusst machen. Das heißt, beim Schreiben wird die gesprochene Sprache analysiert, was wiederum hilft die eigene linguistische Ordnung zu überprüfen (vgl. *Füssenich* 1998, S.168). Hier besteht möglicherweise eine Chance für die Therapie von Kindern mit grammatischen Schwierigkeiten. Nachdem sie bei der eigenen Schrift analytisch vorgehen, könnte dieses Prinzip auch auf die mündliche Sprache übertragen werden.

### **Schriftspracherwerb und phonetisch-phonologische Störungen**

Phonetisch-phonologische Störungen können den Schriftspracherwerb erheblich beeinträchtigen. Bei Kindern mit Aussprachestörungen ist daher vor dem Schriftspracherwerb festzustellen, was die genauen Aussprachestörungen des Kindes sind und inwieweit seine sprachlich-kognitive Entwicklung fortgeschritten ist. Ist das Kind bereits in der Lage sprachanalytisch vorzugehen, können die Fähigkeiten genutzt werden, um ihm die wesentlichen Phonem-Graphem-Korrespondenzen bewusst zu machen. Wesentlich dabei ist, zuerst die Grapheme einzuführen, denen das Kind auf der Ebene der Aussprache Phoneme zuordnen kann. Dies macht ein individuelles Vorgehen nötig. *Füssenich* (2004, S.240) schlägt darum die Arbeit mit Anlauttabellen vor.

### **Schriftspracherwerb und semantische Störungen**

Semantische Störungen können den Schriftspracherwerb erheblich beeinträchtigen. Semantische Störungen zeigen sich vor allem darin, dass Begriffe fehlen, Ersetzungen vorgenommen werden, Wortfindungsprobleme vorliegen sowie in Schwierigkeiten mit dem Sprachverstehen und mangelnden Strategien, sich neue Begriffe zu erfragen. Diese Schwierigkeiten führen dazu, dass Phonem-Graphem-Korrespondenzen nicht erworben werden, da es häufig zu Ersetzungen von Begriffen kommt. So sagen sie beispielsweise statt Löffel Gabel, was zur Folge hat, dass dem Graphem <l> das Phonem [g] zugeordnet wird.

### **Schriftspracherwerb und nicht hörbare Sprachstörungen**

Beim Schreiben lernen, müssen Kinder ihre Aufmerksamkeit auf die formale Seite der Sprache richten. Entstehen dabei Schwierigkeiten, spricht man von

Schwierigkeiten beim Erwerb von metasprachlichen Fähigkeiten. Diese Probleme äußern sich in bestimmten Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für den Schriftspracherwerb relevant sind, wie die Phonemanalyse, Silbengliederung, Phonem-Graphem-Zuordnung, Synthese sowie dem sinnentnehmenden Lesen.

Für die Phonemanalyse benötigt das Kind die Fähigkeit, seine Aufmerksamkeit bewusst auf die eigene Artikulation zu lenken. Dies gelingt nicht allen Kindern. Häufig kommt es dann zu einem späteren Zeitpunkt im Schriftspracherwerbsprozess zu Schwierigkeiten in der Durchgliederung von Wörtern. Die Silbengliederung ist für die Anbahnung der Phonemanalyse relevant, da Silben den natürlichen Sprachrhythmus der gesprochenen Sprache darstellen. Einigen Kindern jedoch fällt die Silbengliederung schwer. Dies wirkt sich auf die weitere Entwicklung im Lesen und Schreiben aus. Beim Lesen wird mühsam Phonem für Phonem synthetisiert, anstatt größere Einheiten zusammenzufassen. Beim Schreiben hat mangelnde Silbengliederung häufig Auslassungen oder Vertauschungen zur Folge.

Das Kapitel zeigte unterschiedliche Faktoren für Lernschwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache auf. *Füssenichs* (1996) Ausführungen zeigten dabei anschaulich, dass nicht ein Faktor zu Lernschwierigkeiten führt, sondern dass es sich um ein Zusammenspiel von verschiedenen Faktoren handelt.

## 5 Erfassen der Schreibkompetenz

Es werden in diesem Kapitel Testverfahren zur Feststellung der Schreibkompetenzen von Kindern aufgezeigt. Zunächst werde ich den Bereich Textkompetenz, dann den Bereich Rechtschreibkompetenz ausführen. Dieselben Tests, die hier vorgestellt werden, habe ich auch für die Analysen der Schreibkompetenzen der beiden Schüler in Kapitel 6.2 verwendet.

### 5.1 Textkompetenz

#### Auswertungskriterien zum Verfassen von Texten

*Füssenich/Löffler* (2005b, S.138) haben Auswertungskriterien für das Verfassen von Texten erstellt. Die Kriterien umfassen die Bereiche Textbildung, Grammatik-, und Rechtschreibkenntnisse und Korrekturverhalten.

Für die Textbildungsfähigkeit ist vor allem das Kriterium *Verständlichkeit* von Bedeutung. Zur Textbildungsfähigkeit gehört überdies das Kriterium *Textart*, bei welchem festgehalten wird, ob Kinder beispielsweise eine Geschichte schreiben oder eine Bildbeschreibung vornehmen. Des Weiteren spielen die Kriterien *Realität/Fiktion* hier mit hinein. Dieses Kriterium soll berücksichtigen, inwiefern Kinder bereits in der Lage sind, über fiktive Inhalte zu schreiben. Gelernt wird die Fähigkeit zur Fiktion in diesem Alter hauptsächlich über audio-visuelle Medien und durch das Vorlesen von kompetenten Lesern. *Literarische Muster* werden dann notiert, wenn Kinder Formulierungen, wie „Es war einmal...“ aus der Literatur übernehmen. Der Punkt der Textbildungsfähigkeit wird überdies durch *Besonderheiten im Wortschatz* berücksichtigt.

Um den Stand der Grammatik- und Rechtschreibkenntnisse abzuschätzen, werden *Markierung von Wort- und Satzgrenzen*, *Vollständigkeit von Sätzen*, *grammatische Besonderheiten*, *Tempus*, *Kennzeichnung von wörtlicher Rede* sowie *Vorkommen von Satzgefügen* ausgewertet. Auf den Bereich der Rechtschreibkompetenz werde ich genauer in Kapitel 7.2 eingehen.

Korrekturen können auf verschiedenen Ebenen stattfinden, nämlich der Ebene der Rechtschreibung, der Wortwahl, der Grammatik und der Textbildung. Das Korrekturverhalten eines Kindes wird durch das Kriterium *Korrekturen* mit in die Auswertung aufgenommen.

Das letzte Kriterium *Anzahl der Wörter* wird relevant, wenn die Länge des Textes mit anderen aus der Klasse, oder mehrere Texte eines Kindes über mehrere Monate/Jahre hinweg verglichen werden soll.

## 5.2 Rechtschreibkompetenz

### Hamburger Schreibprobe

Die Hamburger Schreibprobe (HSP) ist ein formales Testverfahren. Der Vorteil eines solchen Tests besteht darin, dass die Ergebnisse standardisiert sind und somit ein Vergleich mit der gleichen Altersgruppe möglich ist.

Frühere Rechtschreibtests erfassten, ob Kinder „bestimmte Wörter, deren Auswahl durchaus fragwürdig erschien, richtig schreiben konnten“ (May 2002, S.44). Moderne Testkonzeptionen hingegen zielen auf die Frage, welche Strategien und Zugriffsweisen Kinder bereits realisieren, auch wenn die Schreibungen einzelner Wörter noch fehlerhaft sind.

Mays (2000) theoretische Grundlage für die HSP beinhaltet, dass Kinder beim Schriftspracherwerb Strategien zur Schreibung von Wörtern und Sätzen (vgl. Kapitel 2) einsetzen. In der HSP werden vier Strategien unterschieden, nach denen Kinder verschriften: die *alphabetische*, die *morphematische*, *orthografische* und die *wortübergreifende Strategie*.

Für die HSP liegen Vergleichswerte für die Klassen eins bis neun vor. Ab Klasse fünf wird zudem nach Schultypen differenziert. Sie kann sowohl für die Einschätzung eines individuellen Lernstandes eines Kindes, als auch zur Erhebung klassenbezogener Leistungen verwendet werden. Entwicklungsspezifisches Vorherrschen einer Strategie wird in der Auswertung berücksichtigt.

Ziel der Hamburger Schreibprobe ist es, den erreichten Stand des Rechtschreibkönnens von Kindern zu überprüfen sowie orthografisches Strukturwissen und grundlegende Rechtschreibstrategien zu erfassen.

Die Schüler müssen in der HSP ihre gelernte Rechtschreibstrategien und Zugriffsweisen bei ungeübten Wörtern anwenden. Das heißt, Wörter müssen mithilfe eines Problemlöseprozesses erschlossen werden. Hierbei treten häufig Fehlschreibungen auf, die bei der Auswertung als Zwischenlösungen ausdrücklich durch die Graphemtreffer berücksichtigt werden.



Die HSP besteht aus Einzelwörtern und Sätzen. Jedes Kind kann bei der Durchführung in seinem individuellen Tempo arbeiten. Die Auswertung geschieht auf Graphem- und Wortebene. Ermittelt wird dabei die Zahl richtig geschriebener Grapheme. Mithilfe der *Lupenstellen* können die einzelnen Rechtschreibstrategien ermittelt werden.

- Für eine Ermittlung grober Vergleichsergebnisse wird die Zahl *richtig geschriebener Wörter* herangezogen.
- Die *Zahl richtig geschriebener Grapheme* zeigt, auf welchem Niveau ein Kind bezüglich seines Rechtschreibkönnens steht.
- Mit der *alphabetischen Strategie* wird die Fähigkeit beschrieben, Laute Buchstabenkombinationen zuzuordnen. Hier wird also anhand der eigenen Artikulation verschriftet.
- Die *orthografische Strategie* bezeichnet die Fähigkeit, die Laut-Buchstaben-Zuordnung unter Beachtung bestimmter orthografischer Prinzipien zu modifizieren. Es wird dabei zwischen Merkwörtern und Ableitungen unterschieden.
- Die *morphematische Strategie* beinhaltet die Fähigkeit, bei Schreibungen mit morphematischer Struktur die Herleitung zu beachten. Dazu gehören einerseits die Erschließung des Wortstammes und andererseits die Zerlegung der Wörter in Wortteile.
- Die *wortübergreifende Strategie* bezeichnet die Fähigkeit, beim Schreiben von Sätzen und Texten weitere sprachliche Aspekte zu beachten (Getrennt- und Zusammenschreibung, Groß- und Kleinschreibung).
- Mit in die Auswertung hinein gehen auch *überflüssige orthografische Elemente*. Darunter werden falsch platzierte orthografische Elemente verstanden. Sie haben je nach Erwerbsphase eine unterschiedliche Bedeutung.
- Und schließlich gibt es noch *Oberzeichenfehler*. Sie geben einen Hinweis auf Sorgfalt und Kontrolle beim Schreiben.

Die Ausprägung der Rechtschreibstrategien kann mittels des *Strategieprofils* erstellt werden. Auf diese Weise können Störungen oder Gefährdungen im Lernprozess differenziert erfasst werden. Denn allein aus dem Ergebnis einer schwachen Gesamtleistung lassen sich keine Fördermaßnahmen ableiten. Vielmehr zeigen sich Auffälligkeiten in einer mangelhaften Integration der

einzelnen Rechtschreibstrategien. Aus dem Strategieprofil lassen sich vier Profiltypen ableiten:

- *Ausgeglichenes Strategieprofil:* Hierbei werden die verschiedenen Rechtschreibstrategien ausgeglichen verwendet.
- *Alphabetische Dominanz:* Es herrschen Verschriftungen anhand der eigenen Artikulation vor. Am Anfang der Erwerbsphase ist dies normal. Nach der ersten Erwerbsphase jedoch kann das Verharren auf der alphabetischen Strategie zu ernsthaften Störungen führen.
- *Orthografisch-morphematische Dominanz:* Das Kind verwendet gehäuft orthografische und morphematische Aspekte, bevor das alphabetische Schreiben überhaupt voll entwickelt ist. Hier handelt es sich fast immer um eine Störung im Aneignungsprozess, da das alphabetische Schreiben die elementare Form des Schreibens darstellt. Als Gründe hierfür sind Sprachstörungen oder grundlegende Störungen näher in Betracht zu ziehen.
- *Dominanz des wortübergreifenden Schreibens:* Hier werden Satzregeln mehr beachtet als die wortbezogene Rechtschreibung. Dies könnte ein Hinweis auf eine Zweisprachproblematik sein. Das Kind beherrscht die formalen Regeln der deutschen Orthografie, ist dabei aber mit den einzelnen Wörtern nicht vertraut.

## **Fehleranalysen**

Fehleranalysen sind ein informelles Testverfahren. Ihr Ziel ist es Aufschluss über den individuell erreichten Lernstand eines Kindes zu geben und davon gezielt Fördermaßnahmen abzuleiten. Erhebungen für die ganze Klasse können Hinweise für eine weitere Unterrichtsplanung geben.

*Wedel-Wolff* (2003, S.136) beschreibt ein wichtiges Moment der Fehleranalyse: „Der Blick wird dabei also nicht mehr auf das Endprodukt, das richtig geschriebene Wort gerichtet, sondern auf den Lernprozess während der Annäherung an die Schrift.“ Für die Auswertung der Fehleranalyse ist es nicht entscheidend wie viele Fehlschreibungen im Text zu finden sind, sondern die Art der Schreibungen sollen Aufschluss über den Lernstand des Kindes geben.

Fehleranalysen können auch der Beurteilung des Erfolgs von Unterricht oder Förderung dienen, wenn sie in regelmäßigen Abständen durchgeführt werden (vgl. *May* 2002, S.44). *May* empfiehlt dabei zwei Zeitpunkte der

Leistungsmessung, nämlich vor und nach einer Lernphase. Auf diese Weise kann das Ausmaß des Lernerfolgs abgeschätzt werden.

*Plieninger* (2004, S.17) vertritt die Ansicht, dass sich als Grundlage für eine Fehleranalyse sowohl Diktate, als auch freie Texte von Kindern anbieten. Für *Wedel-Wolff* (2002, S.53) kommen hingegen ausschließlich freie Texte in Frage, da sie einerseits das spontane Konstruieren von Wörtern zeigen und andererseits welche Wörter bereits automatisiert abgerufen werden können. An dieser Stelle verweise ich noch einmal auf das beschriebene Zwei-Komponenten-Modell im Kapitel 2, welches Aufschluss über das bereits gespeicherte Rechtschreibwissen eines Kindes geben soll. Das Modell macht deutlich, dass beide Speicherarten, einmal das wortspezifische Einprägen und zum anderen das Regelwissen für die Rechtschreibung notwendig sind. Darum muss eine Fehleranalyse Hinweise über beide Speicherarten liefern. Fehlschreibungen bei Diktaten jedoch geben wenig Aufschluss über die verwendete Speicherart. Sie zeigen nicht, ob ein Wort konstruiert oder eingeprägt wurde. Diktate und die HSP sieht *Wedel-Wolff* (2003, S.136) beide als Formen von bewusstem rechtschriftlichem Schreiben, weil das Kind dabei gezielt auf die eigene Rechtschreibung achtet.

*Wedel-Wolffs* (2007, S.137) *Fehleranalyse* ist für eine regelmäßige Überprüfung geeignet. Ihr Verfahren versucht die Fehlschreibungen des Kindes auf das rechtschriftliche Phänomen hin bezogen zu beschreiben und bestimmten Strategien zuzuordnen. Ihre Lernstandsdiagnose folgt der Grundfrage: „Durch welches Können und damit durch welche Strategien können diese Fehlschreibung und weitere Fehlschreibungen ähnlicher Art vermieden werden?“ (*Wedel-Wolff*, 2007, S.137) Es muss also für die Förderung geklärt werden welches notwendige orthografische Wissen dem Kind zu vermitteln ist und durch welche Materialien die innere Regelbildung angeregt werden kann.

Ihr Modell ist auf der Basis aufgebaut, dass Kinder beim Schriftspracherwerb, ähnlich der HSP, dominante Strategien ausbilden. Die jeweils dominanten Strategien geben wiederum Hinweise über den aktuellen Erwerbsstand des Kindes. Auf dieser Basis entwickelt sie ein Kategorienschema, in welches die unterschiedlichen Fehlschreibungen eingetragen werden.

*Wedel-Wolff* unterscheidet vier Kategorien, (1) *Probleme bei der wortspezifischen Einprägung*, (2) *Probleme bei der artikulatorisch-akustischen Durchgliederung*, (3)

*Probleme beim Entdecken und Anwenden von Regelmäßigkeiten und (4) Probleme bei der Strukturierung von Wörtern auf der morphematischen Ebene.*

- (1) *Probleme bei der wortspezifischen Einprägung:* Diese Gruppe meint Wörter, die nur über eine wortspezifische Einprägung korrekt geschrieben werden können.
- (2) *Probleme bei der artikulatorisch-akustischen Durchgliederung:* Diese Gruppe nimmt Bezug auf die alphabetische Strategie. Gemeint sind all jene Wörter, bei denen sich eine enge Verknüpfung zwischen Artikulation und akustischer Durchgliederung feststellen lässt.
- (3) *Probleme beim Entdecken und Anwenden von Regelmäßigkeiten:* Diese Gruppe meint Schreibungen von Wörtern, die über orthografisches und morphematisches Wissen erschlossen werden können. Hier können Fehler durch Entdecken und Erfassen von Regelungen vermieden werden.
- (4) *Probleme bei der Strukturierung von Wörtern auf der morphematischen Ebene:* Diese Gruppe fasst all jene Schreibungen zusammen, die über das Erfassen der Wortbildung richtig erschlossen werden können.

Für die Einordnung der Fehlschreibungen in die einzelnen Kategorien, ist es wichtig die Fehlschreibungen herauszuschreiben und dem jeweiligen Rechtschreibproblem zuzuordnen, da je nach Fehler unterschiedliche Zuordnungen möglich sind.

Ihre Kategorisierung stellt eine Ergänzung zur HSP (vgl. *Plieninger* 2004, S.18), da Lehrer mithilfe der Kategorien Rechtschreibfehler eindeutig dem jeweiligen Strategieprofil zuordnen können.

### **Alphabetisches Schreiben**

*Füssenich/Löffler* (2005b) haben eine Aufgabe zur differenzierteren Auswertung des alphabetischen Schreibens entwickelt. Zwar wird in vielen Diagnoseverfahren zum Rechtschreiben das alphabetische Schreiben überprüft, aber *Füssenich/Löffler* (2005, S.141) sind der Ansicht, dass dabei besondere Schwierigkeiten nicht überprüft würden. Dies ist jedoch erforderlich, da fehlende Phonem-Graphem-Zuordnungen zur Stagnation innerhalb des Schriftspracherwerbs führen können. Nur über die gefestigte Grundlage des alphabetischen Schreibens können Kinder ihre Rechtschreibfähigkeiten weiterentwickeln. Häufig wird beim Schriftspracherwerb der Fehler gemacht, dass

Kinder sich Rechtschreibregeln aneignen sollen, obwohl sie im alphabetischen Schreiben noch nicht gesichert sind. Dann „integrieren [sie] zum Teil diffus Rechtschreibregeln, wie z.B. das Dehnungs-h, ohne konkrete Vorstellungen von den zugrunde liegenden Regeln zu haben“ (*Füssenich/Löffler* 2005b, S.141).

Die Aufgabe zum alphabetischen Schreiben besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil der Aufgabe überprüft, inwieweit Kinder in der Lage sind, Wörter in Silben zu gliedern. Ich werde nicht weiter auf diese Teilaufgabe eingehen, da ich sie für die Analyse der Rechtschreibkompetenzen im Kapitel 6.2 nicht verwendet habe<sup>3</sup>. Im zweiten Teil müssen die Kinder ausgewählte Wörter verschriften. Die Wörter beinhalten jeweils typische Schwierigkeiten des alphabetischen Schreibens. Die Wörter werden den Kindern dabei in Form von Bildern vorgelegt.

---

<sup>3</sup> Für weitere Informationen vgl. *Füssenich/Löffler* 2005b, S.142

## **6 Arbeit mit den Schülern**

In diesem Teil sollen Fähigkeiten und Schwierigkeiten im Schreiben der beiden Schüler, Kathrin und Mustafa analysiert und festgestellt werden. Die erarbeiteten Grundlagen aus den Kapiteln 1 bis 4 sollen mir dabei helfen. Mithilfe der vorgestellten Testverfahren zum Erfassen der Text- und Rechtschreibkompetenz aus Kapitel 5 und eigenen Beobachtungen werden folgende Analysen durchgeführt. Sie verfolgen das Ziel geeignete Fördermaßnahmen für Kathrin und Mustafa abzuleiten. Um einen Eindruck von den beiden Schüler zu bekommen, werde ich sie zunächst beschreiben.

### **6.1 Beschreibung der beiden Schüler**

Ich habe Kathrin und Mustafa im Rahmen meines Blockpraktikums in der Schule für Sprachbehinderte in E. kennen gelernt. Aus dieser Zeit stammen auch die folgenden Schülerbeschreibungen. Nach dem Blockpraktikum besuchte ich die Klasse noch einige Male, um Daten zur Erfassung der Schreibkompetenzen der beiden Schüler zu erheben.

#### **Kathrin**

Kathrin ist zur Zeit der Erhebungen elf Jahre alt und besucht die vierte Klasse der Schule für Sprachbehinderte. Auf den ersten Eindruck wirkt sie recht schüchtern, zugleich ist sie jedoch eine ausgesprochen freundliche und hilfsbereite. Wenn sie einmal Vertrauen zu einer Person gefasst hat, geht Kathrin gerne auf sie zu und teilt sich ihr mit.

Innerhalb der Klasse ist sie eher still. Hier wird deutlich, dass sie einen vertrauten Rahmen, in dem sie sich geborgen fühlt, benötigt, um aus sich heraus zu können. Sie meldet sich hauptsächlich in jenen Fächern, in denen sie sich sicher fühlt. In Mathe beispielsweise scheint sie durch ihre Dyskalkulie-Therapie ihren Mitschülern voraus zu sein. Hier meldet sie sich gerne und erledigt ihre Aufgaben schnell. Man kann sogar beobachten, wie sie Mitschülern zur Hilfe kommt, die nicht so schnell arbeiten wie sie. In Englisch dagegen wirkt sie unsicher. Sie traut sich nicht ohne Hilfe des Lehrers selbständig ein englisches Wort zu sagen. Auch scheint es ihr oft peinlich zu sein, etwas Falsches zu sagen. Aus ihrer Akte

geht hierzu hervor, dass sie Probleme damit hat in willkürlichen Situationen frei zu sprechen. Ihre Sprechangst hat sie seit der Umschulung in die Sprachheilschule in der ersten Klasse in vertrauten Situationen überwunden. So traut sie sich manchmal innerhalb der Klasse Fragen zu stellen. Dabei senkt sie häufig ihre Stimme gegen Ende ihres Redebeitrages bis zur Unverständlichkeit. Immer mehr findet sie nun auch den Mut ihren Mitschülern im Zwiegespräch zu sagen, was sie ärgert oder besonders freut. Bis vor kurzem hat sie Dinge, die sie in irgendeiner Weise emotional berührten nicht mitgeteilt.

Kathrin ist überaus interessiert an sachkundlichen Themen. In der Montessori-Freiarbeit schreibt sie häufig Texte über ihr liebstes Hobby, Tiere. In den Freiarbeitsphasen konnte ich bei ihr auch eine immense Ausdauer beobachten. Des Weiteren stellt sie sich im Textilen Werken sehr geschickt an. Während meines Blockpraktikums hat die Klasse häkeln gelernt.

Kathrin hatte Schwierigkeiten im Bereich der Grammatik, was auch der Grund für die Umschulung in die Schule für Sprachbehinderte war. Auf Ebene der mündlichen Sprache ist der Dysgrammatismus weitgehend behoben. Probleme zeigen sich teilweise noch bei der Verbflexion, vor allem bei der Bildung des Präteritums. Kathrin zeigt beim Schriftspracherwerb massive Probleme. Ihre grammatischen Störungen scheinen sich auf der Ebene der geschriebenen Sprache fortzusetzen.

Beobachtungen im Deutschunterricht zeigten mir, dass sie in diesem Fach kein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten hat. Sie meldet sich dort fast nie. Wenn sie etwas sagt, tut sie dies besonders leise und meist mit einem Hilfe suchenden Blick zur Lehrerin. Als ich die korrigierten Aufsätze zum „Schellenengel“ mit in die Klasse bringe, fragt sie mich ängstlich, ob sie sehr viele Fehler gemacht habe. Sie fragt nicht, ob mir ihre Geschichte gefallen habe oder ob sie noch den Engel anmalen dürfe. Aus dieser Situation leite ich ab, dass sie sich über ihre unterdurchschnittlichen Leistungen bewusst ist.

Die Lehrerin macht im Deutschunterricht häufig Übungen zur Lautdifferenzierung. Dabei nennt sie ein Wort, und möchte beispielsweise wissen, welchen Laut die Schüler in der Mitte dieses Wortes hören, oder aus wie vielen Lauten das Wort besteht. Kathrin hat bei diesen Übungen erhebliche Schwierigkeiten. Ihr scheint die Phonemanalyse nicht zu gelingen. Dies stellt aber eine Grundfähigkeit und

-fertigkeit für das Erlernen der Schriftsprache dar. Nun ist nicht klar, ob ihr dies aufgrund ihrer Sprechangst, die sie unter Druck setzt und/oder einer auditiven Wahrnehmungsstörung nicht gelingt.

Kathrin wird für die beiden kommenden Jahre (fünfte und sechste Klasse) in der Schule für Sprachbehinderte bleiben.

Abschließend möchte ich noch einmal Kathrins Stärken hervorheben, da sie Ansatzpunkte für eine Förderung bieten. Sie ist sehr hilfsbereit und freundlich, zeigt großes Interesse an sachkundlichen Themen und arbeitet mit großer Ausdauer und Geschicklichkeit.

### **Mustafa**

Mustafa ist zum Zeitpunkt der Erhebung ebenfalls elf Jahre alt und besucht die gleiche Klasse wie Kathrin. Mustafa ist ein aufgeweckter, interessierter und impulsiver Junge. Er erzählt gerne was er in seiner Freizeit macht und ist an den Unterrichtsinhalten interessiert. Für neue Themen ist er stets schnell zu begeistern und willig dazuzulernen. Er beteiligt sich oft und rege am Unterricht und fragt nach, wenn er etwas nicht verstanden hat. Ihm scheint es wichtig zu sein, Lerninhalte selbst zu verstehen. So beschließt er von sich aus sein Verkehrsübungsheft mit nach Hause zu nehmen und für die bevorstehende Prüfung zu üben. Mustafa könnte man als geradezu wissensdurstig bezeichnen.

Er kann sehr lebendig und mitreißend erzählen und es oft kaum erwarten zu Wort zu kommen. Er hat viel Fantasie, die er in Geschichten verarbeitet.

Besonders gut ist er in Englisch. Seine mündlichen Leistungen sind dabei weit über dem Durchschnitt der Klasse. Seine absolute Stärke jedoch liegt im Bereich Musik. Er kann sehr gut singen und sich unbekannte Melodien schnell einprägen. Außerdem hat er ein ausgeprägtes Taktgefühl. Ihm kommt dabei zugute, dass ihn seine Klassenlehrerin darin fördert und ermutigt. Dies wiederum stärkt sein Selbstvertrauen.

Versteht er etwas nicht oder hat er etwas falsch gemacht, ist Mustafa oft schnell niedergeschlagen. Für ihn bricht dann jedes Mal eine Welt zusammen. Oft sagt Mustafa auch Dinge, wie „das schaffe ich nicht“ oder „das kann ich nicht“. Dabei wirkt er bedrückt und verzweifelt. Dies zeigt seine geringe Frustrationstoleranz, aber auch eine geringe Selbstsicherheit. Aus diesem Grund benötigt er oft Zuspruch und Zuwendung. Vermutlich besteht hier ein Zusammenhang zu seinen



schwierigen familiären Verhältnissen. Die Mutter arbeitet tagsüber, der Vater lebt nicht mehr bei ihnen, sodass Mustafa tagsüber von einer Tagesmutter betreut wird. Mustafas Vater ist Tunesier und nach der Trennung der Eltern wieder dorthin zurückgegangen. Die Trennung vom Vater scheint ihm sehr nahe zu gehen. Mustafas einzige Muttersprache ist deutsch, die Muttersprache seines Vaters hat er nicht gelernt. Somit kommt bei ihm auf sprachlicher Ebene keine Mehrsprachigkeitsproblematik zum Tragen. Die Klassenlehrerin berichtete mir zudem, dass Mustafa besonders dann emotional angespannt sei, wenn zu Hause nicht alles in geordneten Bahnen verlaufe. Auffallend ist auch seine Reaktion auf Ermahnung oder Bestrafung. Er fühlt sich meist ungerecht behandelt und ist verärgert. Mit schlechten Ergebnissen nach der Rückgabe eines schriftlichen Tests kann er nicht umgehen. Er versteckt den Test und ist für den Rest der Stunde verärgert. Er scheint sich selbst unter Druck zu setzen. Ein Grund dafür könnte sein, dass er kommendes Schuljahr in die Hauptschule wechseln soll und dafür entsprechende Noten benötigt.

Mustafa ist zudem leicht abzulenken. Während der Montessori-Freiarbeit beobachtete ich, wie er häufig umherging und danach schaute was andere machten.

Mustafa wird von der Klassenlehrerin als ein Grenzfall-Kind bezeichnet. Er wurde in die Schule für Sprachbehinderte eingeschult, weil er in einer Förderschule zu gut und in einer Grundschule überfordert gewesen wäre. Bei Mustafa fallen mir keine nennenswerten Wortschatzprobleme oder Probleme im grammatischen Bereich auf. Auf phonetisch-phonologischer Ebene lässt sich bei ihm ein leichter Sigmatismus interdentalis feststellen.

Mustafa hat unterdurchschnittliche Rechtschreibleistungen. Auch er ist sich über seine Schwierigkeiten in diesem Bereich bewusst. Oft sitzt er lange über Diktaten oder fehlerhaften Schreibungen und versucht sie zu korrigieren. Im Lesen zeigt er hingegen fortgeschrittene Fähigkeiten. Er liest gerne und hat dabei auch keine Verständnisschwierigkeiten.

Auch Mustafas Stärken möchte ich noch einmal zusammenfassend nennen: Er ist an fast jedem Thema interessiert, äußerst lernwillig und ehrgeizig. Mustafa hat viel Fantasie und verarbeitet diese gelungen in Geschichten. Seine Stärken in einzelnen Schulfächern zeigen sich vor allem in Englisch und in Musik, dabei

kann er sich fremde Melodien schnell einprägen. Des Weiteren kann Mustafa gut lesen.

## 6.2 Darstellung der Schreibkompetenzen der beiden Schüler

### Übersicht über die Vorgehensweise zur Erfassung der Schreibkompetenzen:

5. - 30. 3. 2007	Blockpraktikum
5. 5. 2007	HSP 4/5
23. 5. 2007	Schreibanlass: der „Schellen-Engel“
13. 6. 2007	Schreibanlass gemeinsam besprechen
14. 6. 2007	Schreibanlass am Computer überarbeiten

### 6.2.1 Textkompetenz

Dieses Unterkapitel erläutert zunächst die Durchführung zum Schreibanlass „Der Schellen-Engel“. Danach werden erst Kathrins dann Mustafas Text mit den *Kriterien zum Verfassen von Texten* ausgewertet. Mithilfe dieser Auswertung wird eine Einteilung in das Stufenmodell zum *Erwerb der Textkompetenz* vorgenommen.

#### Durchführung zum Schreibanlass „der Schellen-Engel“

Als Grundlage für die Feststellung der Textkompetenz der beiden Schüler nehme ich ihre verfassten Texte zum „Schellen-Engel“. Hierfür habe ich am 23.5.2007 eine Unterrichtsstunde gehalten. Wir betrachteten zunächst das Bild von Paul Klee (vgl. *Füssenich/Löffler 2005c*, S.67), und die Schüler hierzu äußerten ihre Assoziationen. Dabei wurden Dinge festgestellt, wie dass der Engel tanze, aussehe wie ein Teufel, die Schelle ansehe und vielleicht auf einer Wolke wohne. Danach forderte ich sie auf, einen Aufsatz zum „Schellen-Engel“ zu schreiben. Mit dieser Aufgabenstellung waren die meisten Schüler jedoch überfordert. Also grenzte ich die Aufgabe ein, und sagte, sie sollten eine Geschichte über den „Schellen-Engel“ schreiben. Die meisten begannen daraufhin relativ schnell. Einige holten sich ihre Ordner für das Verfassen von Aufsätzen, in denen sie Ideen zur Umsetzung finden konnten. Für das Schreiben hatten die Schüler eine Schulstunde. Alle wurden innerhalb dieses Zeitrahmens fertig.

Anschließend korrigierte ich die Schülertexte. Für die Auswertung verwendete ich das Raster (vgl. Anlage 3) der Klassenlehrerin. Sie hatte im Laufe der Aufsatzerziehung in dieser Klasse verschiedene Kriterien zum Verfassen von Aufsätzen mit den Schülern erarbeitet, an denen sich einerseits die Schüler während des Schreibens orientieren konnten und die andererseits für die Bewertung von Aufsätzen hinzugezogen werden konnten. Danach wurde der Kriterienkatalog für die Überarbeitung verwendet, wie auch beim Schreibenanlass der „Schellen-Engel“.

Zwei Wochen später kam ich mit den korrigierten Aufsätzen wieder in die Klasse, um gemeinsam mit den Schülern in einer Art „Schreibkonferenz“ (vgl. Kapitel 3.3.3) die einzelnen Aufsätze zu besprechen. Hierzu las ich immer einen Aufsatz vor. Danach hatte der „Verfasser“ die Möglichkeit sich selbst darüber zu äußern und schließlich alle anderen.

Zwei Tage später kam ich wieder in die Klasse. Ich hatte mittlerweile die Texte der Kinder unverbessert am Computer abgeschrieben, denn sie sollten nun ihre Aufsätze am Computer überarbeiten. Die Klassenlehrerin hatte hierfür konkrete Verbesserungsvorschläge (vgl. Anlage 5) für die einzelnen Kinder zusammengefasst, so dass jeder wusste, was er zu tun hatte. In dieser Überarbeitungsphase widmete ich mich hauptsächlich „meinen“ beiden Kindern, Kathrin und Mustafa. Ich wollte beobachten, wie sie ihre Texte überarbeiteten, welche Hilfen sie in Anspruch nahmen, welche Fehler sie hauptsächlich verbesserten und wie ihre Vorgehensweise war.

## Auswertungskriterien zum Verfassen von Texten

### Kathrin

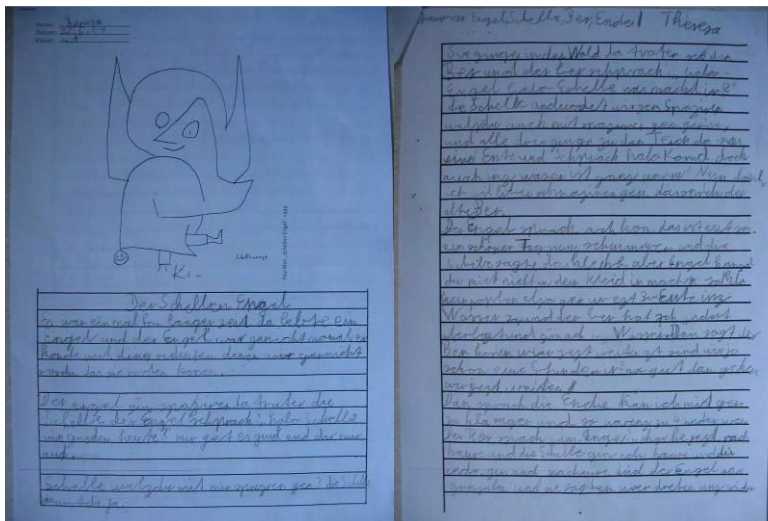


Abb. 2: Kathrins Text, „Der Schellen Engel“

#### Verständlichkeit:

Kathrins Text (vgl. Anlage 1) ist inhaltlich gut verständlich. Dies wird durch die lineare Anordnung ihrer Handlung unterstützt. Die Geschichte ist zudem ausführlich und genau geschrieben, damit dem Leser alle wichtigen Informationen

zum Textverständnis zur Verfügung stehen. Dennoch bereitet das Lesen ihres Textes Schwierigkeiten aufgrund ihrer brüchigen Schreibschrift, der fehlerhaften Rechtschreibung und der Nichtbeachtung von Wortgrenzen

Textart: Bei Kathrins Text handelt es sich eindeutig um eine Geschichte. Sie verwendet die Handlungsstruktur Einleitung, Höhepunkt, Schluss. Die verwendeten literarischen Mittel sowie der Tempus machen deutlich, dass es sich bei ihrer Geschichte um die Gattung Märchen handelt.

Realität/Fiktion: Ihre gesamte Geschichte spielt auf einer fiktiven Ebene. Beim Lesen der Geschichte taucht man in eine Märchenwelt mit sprechenden Tieren ein. Dies zeigt, dass ihre Fähigkeiten zur Fiktion bereits gut ausgebildet sind. Sicherlich wird dies durch die Lehrerin unterstützt, die der Klasse regelmäßig vorliest und durch die bisher stattgefundene Aufsatzerziehung. Die Einheit Märchen wurde erst wenige Wochen zuvor, und an Kathrins Text zeigt sich der Lernzuwachs für diese Gattung besonders.

Literarische Muster: Der Text enthält literarische Mittel wie die Überschrift „der Schellen Engel“ und der Anfang mit der Märchen-Formel „Es war einmal“. Auch wiederholt sich in ihrem Text alles dreimal: Nacheinander trifft der Engel die Schelle, den Bären und die Ente. Nach ihrem gemeinsamen Erlebnis gehen

nacheinander der Bär, die Schelle und die Ente nach Hause. Dies ist ebenfalls ein Merkmal für die Gattung Märchen.

Besonderheiten beim Wortschatz: Kathrin verwendet für ihre Geschichte verschiedene Wortarten wie Substantive und Verben. Adjektive entfallen bei ihrem Text hingegen beinahe komplett, einmal abgesehen von dem „alten Bären“. Dies ist verwunderlich, da Adjektive eines der erarbeiteten Kriterien (*„Hast du Wiewörter verwendet, um Personen und Ereignisse genauer zu beschreiben“*, vgl. Anlage 3) der Klassenlehrerin darstellt. Häufig verwendet Kathrin Verben, wie „gehen“, „sagen“ und „sprechen“.

Satzgefüge: Kathrin verwendet Haupt- und Nebensätze. Sie gebraucht Relativsätze, leitet Nebensätze mit „und“ sowie „da“ ein. Außerdem verwendet sie wörtliche Rede. Satzzeichen zur Trennung von Haupt- und Nebensätzen sowie Markierungen der wörtlichen Rede werden von ihr noch nicht beherrscht. Wörtliche Rede und deren Markierung innerhalb eines Textes waren aber bereits im Unterricht thematisiert worden. Auch hängen die Regeln hierfür deutlich im Klassenzimmer

Satzgefüge: Kathrin verwendet Haupt- und Nebensätze. Sie gebraucht Relativsätze, leitet Nebensätze mit „und“ sowie „da“ ein. Außerdem verwendet sie wörtliche Rede. Satzzeichen zur Trennung von Haupt- und Nebensätzen sowie Markierungen der wörtlichen Rede werden von ihr noch nicht beherrscht. Wörtliche Rede und deren Markierung innerhalb eines Textes waren aber bereits im Unterricht thematisiert worden. Auch hängen die Regeln hierfür deutlich im Klassenzimmer.

Kennzeichnung von Satzanfang oder –ende: Kathrin setzt sich mit dem Satzbegriff auseinander. Dies zeigt sich darin, dass sie Sätze an einigen Stellen in ihrer Geschichte markiert. Manchmal schreibt sie zum Anfang eines Satzes groß. Zu den erarbeiteten Kriterien der Klassenlehrerin gehört es auch am Satzende eine Zeile freizulassen. Dies soll sowohl dem Leser als auch dem Schreiber eine Hilfe sein. Es zeigt sich, dass sie bis zur Hälfte des Textes an dieses Kriterium gedacht hat, es dann aber vergessen hat. Es scheint, als würde Kathrin noch nicht vollständig verstanden haben, wann ein Satz zu Ende ist. Sie

urteilt vornehmlich nach inhaltlichen Gesichtspunkten, nicht aber nach dem Verb im Satz oder der Lesbarkeit.

An einigen Stellen lässt sich bei Kathrin überdies feststellen, dass sie Wortgrenzen nicht einhält. Beispielweise schreibt sie „trafer“ (traf er), „gezden“ (geht's denn) oder „wielsdu“ (willst du). Dass sie Wort- bzw. Satzgrenzen nicht einhält, kann aber auch mit daran liegen, dass sie sich beim freien Schreiben mehr auf den Inhalt als auf die Form konzentriert. *Naegle* (2000, S.141) erwähnt in diesem Zusammenhang, dass Kinder aus dem gleichen Grund sogar wieder zu phonetischen Schreibungen zurückkehren könnten.

Korrekturen: Kathrins Text wurde von ihr am Computer überarbeitet. Dabei orientierte sie sich einerseits an den Anmerkungen der Klassenlehrerin (vgl. Anlage 5), andererseits an den rot unterstrichenen Wörtern des Rechtschreibprogramms des Computers. Als sie ihren Text durcharbeitete, bemerkte ich, dass sie dabei nicht einfach die Geschichte vom Anfang bis zum Schluss durchlas, sondern nur nach den markierten Stellen schaute und diese versuchte zu verbessern. Auch dabei ging sie jedoch nicht chronologisch vor, sondern hüpfte wild durch den Text.

Danach verbesserte sie die Überarbeitungsvorschläge der Klassenlehrerin. Sie sollte andere Verben für das Wort „gehen“ finden. Dazu bat sie zunächst mich um Hilfe, denn sie konnte in ihrem Text nur wenige Formen von „gehen“ finden. Das lag daran, dass ihre Schreibungen zu diesem Verb meist falsch waren. Als wir gemeinsam die richtigen Stellen gefunden hatten, holte sie sich ihren Aufsatzordner, der Alternativen zum Verb „gehen“ beinhaltete, und überarbeitete diese Wörter. Auch das Verb „spazieren“ hatte sie an mehreren Stellen auf unterschiedliche Weise verschriftet. Zusammen erarbeiteten wir die korrekte Schreibung dieses Wortes. Danach versuchte sie es an anderen Stellen selbständig zu verbessern. Dies gelang ihr nicht, denn sie hatte die Schreibung bereits wieder vergessen. Auch machte sie keinen Gebrauch davon das bereits einmal richtig geschriebene Wort weiter oben im Text nachzuschauen.

Sie nahm keine inhaltlichen oder stilistischen Verbesserungen vor. Auch auf der Ebene der Grammatik nahm sie keine Verbesserungen vor.

Als ich sie aufforderte als Hilfe für die korrekte Schreibung eines Wortes den „Rechtschreibduden“ zu verwenden, wusste sie nicht damit umzugehen. Ich denke das beschriebene Korrekturverhalten hat verschiedene Ursachen. Kathrin

führte nur Korrekturen im Bereich der Rechtschreibung und des Wortschatzes durch, weil sie Markierungen des Rechtschreibprogramms wahrnahm und weil Lehrerin hierzu eine Aufgabe gestellt hatte. Außerdem ist Kathrin mit der selbständigen Überarbeitungssituation hoffnungslos überfordert. Sie weiß nicht wo anfangen und aufhören. Als letztes spielt es noch eine Rolle, dass der Inhalt von Kathrins Geschichte von allen Mitschülern und auch der Klassenlehrerin gelobt wurde. Warum sollte sie also Verbesserungen auf der inhaltlichen Seite vornehmen? Wenn ich Kathrins Korrekturverhalten mit den Worten *Börners* (1995) (vgl. Kapitel 4.3) beschreiben würde, so würde ich Kathrin jener Gruppe zuordnen, bei der eine *Auseinandersetzung mit der Schrift stattfindet und der Schreiber ein Problem mit dem Wort hat*, die *Problemsicht* dabei aber *vage* ist.

Tempus: Die Geschichte wird im Präteritum erzählt. Kathrin hat gelernt dass Märchen in dieser Zeitform geschrieben werden.

Auslassung von Wörtern: Bei ihr zeigen sich an einigen Stellen Subjektauslassungen. Dies deutet auf eine grammatische Störung hin.

Besonderheiten der Grammatik: Kathrin schreibt „und alle drei gingen zu **den** Teich“. Bei Kathrin beobachtete ich des Öfteren eine solche Ersetzung des Dativs durch den Akkusativ. Auch lautlich scheint sie die Phoneme /m/ und /n/ nicht unterscheiden zu können. Beim Diktat fragt sie häufig nach, ob das Diktierte ein /m/ oder ein /n/ gewesen sei. Sie benötigt als zusätzliche Differenzierungshilfe Lautgebärden. Es ist unklar, ob es sich hierbei um Schwierigkeiten in der Phonemdifferenzierung oder um eine grammatische Schwierigkeit handelt. Möglich wäre auch ein Zusammenspiel dieser beiden Faktoren. Weiter sind die Subjektauslassungen (vgl. Kriterium Wortauslassungen weiter oben) dem grammatischen Bereich zuzuordnen.

Besonderheiten der Rechtschreibung: Ich gehe an dieser Stelle nicht näher auf dieses Kriterium ein, da ich diesen Punkt ausführlich im Kapitel 6.2.2 behandeln werde.

Anzahl der Wörter: 284

## Mustafa

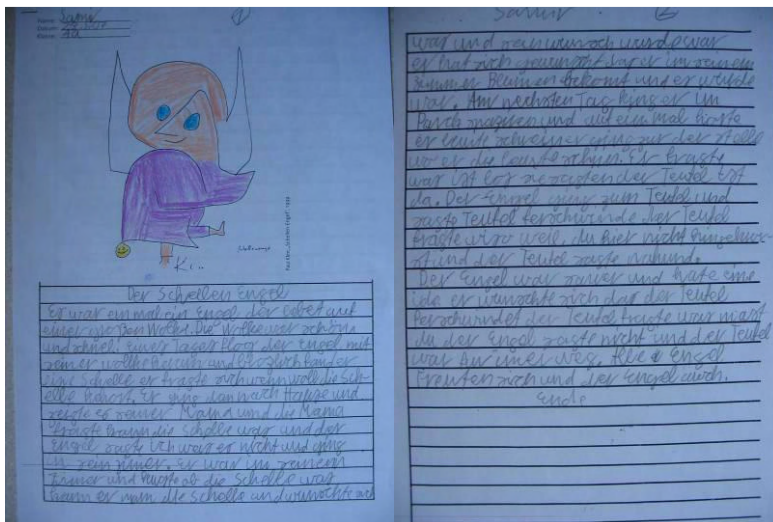


Abb. 3: Mustafas Text, „Der Schellen Engel“

### Verständlichkeit:

Mustafas Text (vgl. Anlage 2) ist inhaltlich gut verständlich. Dies erreicht er durch eine klare Einteilung seines Textes, der zudem spannend und lustig ist. Seine Schwierigkeiten im Bereich der Rechtschreibung beeinflussen den Lesefluss nicht in dem Maß, wie es bei Kathrin der Fall war.

Textart: Bei Mustafas Text handelt es sich ebenfalls um eine Geschichte. Er verwendet die Handlungsstruktur Einleitung, Höhepunkt, Schluss. Die verwendeten literarischen Mittel, die Zeitform und der Sieg des Guten über das Böse machen deutlich, dass es sich bei seiner Geschichte ebenfalls um ein Märchen handelt.

Realität/Fiktion: Seine gesamte Geschichte spielt auf einer fiktiven Ebene. Engel und Teufel können in dieser Welt sprechen und die Schelle kann auf zauberhafte Weise Wünsche erfüllen. Dies zeigt, dass seine Fähigkeiten zur Fiktion bereits gut ausgebildet sind. Dem mögen ähnliche Umstände zugrunde liegen wie bei Kathrin: Das regelmäßige Vorlesen sowie intensive Aufsatzerziehung. Die Einheit Märchen wurde erst wenige Wochen nach dem Schreibanlass „Schellen-Engel“ abgeschlossen, und auch an Mustafas Text zeigt sich der Lernzuwachs für diese Gattung.

Literarische Muster: Der Text enthält literarische Mittel wie die Überschrift „der Schellen Engel“ und der Anfang mit der Märchen-Formel „Es war einmal“.



Besonderheiten beim Wortschatz: Mustafa hat einen großen und differenzierten Wortschatz. Er verwendet in seiner Geschichte verschiedene Wortarten wie Substantive, Verben und Adjektive. Mustafa scheint gelernt zu haben, dass Adjektive einen Text verschönern. In seiner Erstfassung beginnt und schließt er mit Adjektiven, während er beim Hauptteil ausschließlich auf den Inhalt konzentriert ist, so dass er Adjektive hier auslässt. In seinem verbesserten Text finden sich noch mehr Adjektive. Auch er verwendet gehäuft Formen des Verbs „gehen“. Sein großer Wortschatz passt zu seinen häufig fantasievollen Erzählungen, wie ich dies in Kapitel 6.1 beschrieben habe.

Satzgefüge: Mustafa verwendet Haupt- und Nebensätze. Er gebraucht Relativsätze, leitet Nebensätze mit „und“, „dass“ und „weil“ ein. Außerdem verwendet Mustafa wörtliche Rede, die er ebenfalls einleitet. Satzzeichen zur Trennung von Haupt- und Nebensätzen sowie Markierungen der wörtlichen Rede werden von ihm nicht berücksichtigt.

Kennzeichnung von Satzanfang oder –ende: Mustafa setzt sich mit dem Satzbegriff auseinander. An einigen Stellen im Text setzt er Satzzeichen, um einen Satz zu beenden. Einen neuen Satz beginnt er manchmal mit einem Großbuchstaben. Auch bei ihm ist an einigen Stellen zu bemerken, dass er Satzzeichen anhand von Sinneinheiten setzt.

Wortgrenzen hält er ein, was zeigt, dass er einen Wortbegriff hat. Aber auch hier gilt wie bei Kathrin, dass Mustafa beim Verfassen des Textes mehr auf den Inhalt als auf die Form achtet.

Korrekturen: Mustafas Text wurde von ihm am Computer überarbeitet. Dabei orientierte er sich einerseits an den Anmerkungen der Klassenlehrerin (vgl. Anlage 6), andererseits an den rot unterstrichenen Wörtern des Rechtschreibprogramms des Computers.

Er nahm Überarbeitungen vor, indem er den gesamten Text durchlas und dabei chronologisch verbesserte. Rot markierte Wörter am PC versuchte er durch Ausprobieren oder durch Erfragen zu verbessern. Außerdem konnte er Wörter, die er innerhalb des Textes mehrmals falsch verschriftet worden waren, selbständig verbessern und sich die Schreibung jeweils wieder ins Gedächtnis rufen.

Auch Mustafa konnte mit dem Rechtschreibduden nicht umgehen und somit nicht als Hilfe zur Verbesserung seiner Rechtschreibfehler nutzen.

Mustafa hatte von der Lehrerin die Überarbeitungsaufgabe bekommen Synonyme für das Verb „gehen“ finden (vgl. Anlage 5). Diese Aufgabe erledigte er ohne fremde Hilfe. Des Weiteren sollte er weitere Adjektive finden. Auch hierfür nimmt er sich Zeit, sodass sich beim überarbeiteten Text deutliche Unterschiede zeigen. Eine weitere Aufgabe war es eine Stelle im Text geschickter zu formulieren (vgl. Anlage 5). Er las hierfür die Stelle, wusste jedoch nicht wie er dies besser schreiben konnte, woraufhin er mich um Hilfe bat. Gemeinsam suchten wir dann nach einer besseren Lösung.

An seinem Überarbeitungsverhalten wurden jedoch auch seine bereits beschriebenen aufbrausenden Charaktermerkmale bemerkbar. Versuchte er beispielsweise ein vom Computer unterstrichenes Wort zu verbessern und nach dem ersten Versuch gelang ihm das nicht, war er bereits der Verzweiflung nahe. Ansonsten scheint Mustafas Problemlöseverhalten in Bezug auf falsch geschriebene Wörter relativ erfolgreich. Er bittet um Hilfe, kann die Hilfestellung für seine Texte nutzen und bearbeitet den Text von Anfang zum Schluss, so dass es ihm möglich ist außer Rechtschreibfehlern auch stilistische und inhaltliche Überarbeitungen am Text vorzunehmen. Nach *Börner* (1995) (vgl. Kapitel 4.3) ist Mustafa der Gruppe zuzuordnen, bei der eine *Auseinandersetzung mit der Schrift stattfindet und der Schreiber ein Problem mit dem Wort hat, die Problemsicht dabei präziser* ist. Ich verwende bewusst das Wort *präziser*, denn auch seine Korrekturen führten nicht immer zu korrekten Schreibungen. Dennoch verwendete er bei einem falsch geschriebenen Wort des Öfteren schriftsprachliche Zugriffsweisen, konnte diese jedoch nicht benennen. Während der Überarbeitungsphase fragte ich ihn einmal, wie er von der Schreibweise „beumen“ zu „Bäumen“ gekommen sei. Dies konnte er nicht beantworten.

Tempus: Die Geschichte wird im Präteritum erzählt. Mustafa hat bereits gelernt, dass Märchen in dieser Zeitform geschrieben werden.

Auslassung von Wörtern: Bei Mustafas Text treten keine Wortauslassungen auf.

Besonderheiten der Grammatik: Es sind keine Auffälligkeiten feststellbar.

Besonderheiten der Rechtschreibung: Ich gehe an dieser Stelle nicht näher auf dieses Kriterium ein, da ich diesen Punkt ausführlich im Kapitel 6.2.2 behandeln werde.

Anzahl der Wörter: 232

### **Einordnung in das Stufenmodell zum Erwerb der Textkompetenz**

#### **Kathrin**

Kathrins Text wirkt an vielen Stellen wie eine Transkription ihrer gesprochenen Sprache. Dies wird an den Alltagssprachlichen Äußerungen und dem häufigen Nichteinhalten der Wortgrenzen innerhalb des Textes erkennbar. Auch ihre häufig phonetisch orientierten Schreibungen zeugen davon. Trotzdem würde ich sie nicht als *assoziativ-expressiven Schreiben* zuordnen. Sie schreibt, weil ihr eine Aufgabe gestellt wurde. Sie verfolgt mit dem Text ein Ziel: Sie möchte einerseits den Anforderungen der Lehrerin genügen, andererseits möchte sie eine Geschichte schreiben, die jemand anderem gelesen wird. Dies macht deutlich, dass sie mit ihrem Text ein Ziel verfolgt. Der Phase des *normbewussten Schreibens* würde ich Kathrin jedoch auch nicht zuordnen. Zwar korrigiert sie ihren Text, aber dies geschieht letztendlich, weil es die Lehrerin so möchte. Von sich aus hätte sie den Text wahrscheinlich nicht oder zumindest nicht auf diese Weise überarbeitet. Allerdings ließ sich bei der Überarbeitungsphase durchaus beobachten, dass sie darauf Wert legte am Ende möglichst wenig rot unterstrichene Wörter am Computer zu haben. Für die Zuordnung zu dieser Phase müssten meines Erachtens aber in jedem Fall differenziertere orthografische Fähigkeiten erworben worden sein. Denn wie sich im Kapitel 6.2.2 zeigen wird, kann Kathrin bisher nur wenige Worte normgerecht schreiben. Die Phase des *kommunikativen Schreibens* setzt die Beherrschung der beiden ersten Phasen voraus. Dieser Punkt ist also nach den bisherigen Einschätzungen nicht gegeben. Trotzdem würde ich sie am ehesten in diese Phase einordnen, wenn überhaupt eine Zuordnung möglich ist. Denn ihr Text ist durchaus leserorientiert. In einem Satz wird die Leserschaft sogar explizit miteinbezogen, als sie schreibt „er (der Engel) konde mit ding reden fen denen wir gar nicht wusden das sie reden können“ (Anlage 1, Zeile 4-6). Das Personalpronomen „wir“ impliziert sowohl den Schreiber als auch den Leser. Zudem weiß sie, dass der Text von der

Klassenlehrerin, der Klasse und mir gelesen werden wird. Sie schreibt also (auch) für andere. Dies gibt dem Text eine kommunikative Funktion.

Bei Kathrin zeigt sich meiner Ansicht nach eine asynchrone Entwicklung. Einerseits hat sie durch ihre kommunikativen Fähigkeiten im Bereich der Textkompetenz ein relativ hohes Niveau erreicht. Von diesem Gesichtspunkt betrachtet würde ich sie eindeutig der Phase drei innerhalb des Entwicklungsmodells zuordnen. Andererseits scheint Kathrin durch ihre Schreibungen, die oft wie Transkriptionen ihrer gesprochenen Sprache wirken sowie ihrem ungünstigen Korrekturverhalten in den Bereichen Rechtschreibung und Wortschatz zwischen Stufe eins und zwei innerhalb des Erwerbs der Textkompetenz zu liegen.

### **Mustafa**

Mustafas Text würde ich zwischen Stufe zwei und drei einordnen. In die Stufe zwei, weil ihm bei der Verbesserung seines Textes die Einhaltung der konventionellen Normen der Rechtschreibung extrem wichtig ist. Sein Ziel ist, keine rot markierten Wörter mehr im Text zu finden. Er versucht dabei durch verschiedene Mittel zu einer korrekten Schreibung zu gelangen. Diese sind nicht immer geeignet, wie das Ergebnis seines überarbeiteten Textes zeigt. Er überarbeitet seinen Text auf der Ebene der Rechtschreibung, des Inhalts, des Wortschatzes und des Stils. Des Weiteren würde ich ihn der Stufe drei zuordnen, weil er leserorientiert schreibt. Sein Text wurde geschrieben, weil dies von außen verlangt wurde und er weiß, dass dieser Text von anderen gelesen wird. Aus diesem Grund nimmt er auch Korrekturen vor.

### **6.2.2 Rechtschreibkompetenz**

Zur Erfassung der Rechtschreibkompetenzen von Kathrin und Mustafa fasse ich die Ergebnisse zur *HSP*, der *qualitativen Fehleranalyse* des *alphabetischen Schreibens* zusammen.

### **Hamburger Schreibprobe**

Für die Auswertung der HSP 4/5 habe ich die Umrechnungstabellen für das Ende der vierten Klasse verwendet.

**Kathrin**

Kathrin schreibt am Ende der vierten Klasse 217 der insgesamt 277 Grapheme der Wörter der HSP 4/5 richtig (vgl. Anlage 7). Dies entspricht einem Prozentrang von 3,8. Kathrin zeigt damit weit unterdurchschnittliche Leistungen im Bereich der Rechtschreibung.

Alphabetische Strategie: Von 25 Lupenstellen in der alphabetischen Strategie hat sie 18 richtig. Die meisten Wörter schreibt Kathrin, in dem sie den lautlichen Einheiten der eigenen Aussprache die entsprechenden Grapheme zuordnet. An einigen Stellen sind hierbei falsche Zuordnungen zu vermerken. Dies betrifft folgende Schreibungen: Die Schreibung „Schmeterlin“ (Schmetterling) könnte dadurch zustande gekommen sein, dass Kathrin den letzten Buchstaben vergessen hat zu schreiben, oder für die beiden Phoneme /ŋ/ und /n/ im Auslaut keine Bedeutungsunterscheidung hört. Die Schreibung „Fruschtig“ (Frühstück) macht deutlich, dass Kathrin erhebliche Schwierigkeiten damit hat, ihrer eigene Aussprache so differenziert zu analysieren, wie dies die Schriftsprache verlangt. Die Schreibungen „Eichünchen“ (Einhörnchen) sowie „Pechen“ (Päckchen) sind weitere Beispiele hierfür. Des Weiteren verschriftet sie die Lupenstelle <rumpf> in „Strumpfhose“ mit <rumf> und den „Briefträger“ im Anlaut mit <p> statt mit <b>. In der Lautsprache lassen sich die entsprechenden Phoneme /p/ und /b/ in dieser Position jedoch nur schwer differenzieren. Eine ähnlich fehlerhafte Schreibung tritt bei „Fernsehprogramm“ auf. Hier verschriftet sie für die Lupenstelle <gr> <kr>. Beim „Computer“ lässt sie das <m> aus.

Sie ist also im Gebrauch der alphabetischen Strategie nicht sicher. Aus diesem Grund erreicht sie bei der Auswertung der alphabetischen Strategie auch nur einen Prozentrang von 9, was bedeutet, dass 91 von hundert Kindern in ihrer Altersklasse ein besseres Ergebnis erzielen. Der nicht gesicherte Gebrauch der alphabetischen Strategie in der vierten Klasse ist ein alarmierendes Ergebnis.

Orthografische Strategie: Das Ergebnis für die orthografische Strategie zeigt, dass sie orthografische Elemente nur zu einem sehr geringen Maß in ihre Schreibungen integriert. Sie erreicht hier einen Prozentrang von 1,2. Nur zwei Lupenstellen schreibt sie richtig: Die Lupenstelle <qu> bei „Quarkkuchen“ sowie die Lupenstelle <C> bei „Computer“. Längezeichen verwendet sie nur bei dem Wort „Fahrradschloss“. Die Schreibung des Wortes „Gießkanne“ mit <ß> wird nicht beachtet. Die Wiedergabe des Phonems /j/ vor /t/ oder /p/ wird meist durch

das Graphem <s> verschriftet. Dies wird von Kathrin nicht immer beachtet, wie an ihrer Verschriftung <Schtrufhose> deutlich wird.

Morphematische Strategie: Die Auswertung der morphematischen Strategie ergibt für Kathrin einen Prozentrang von 1, also ein noch niedrigeres Ergebnis wie das der orthografischen Strategie. Von 15 Lupenstellen schreibt sie 3 richtig. Die Auslautverhärtung beachtet sie in zwei von drei Fällen. Wörter, die die Beachtung der Umlautschreibung erfordern wie bei „Bankräuber“, „Briefträger“, „Verkäuferin“ und „Päckchen“ werden nicht beachtet. Für die Schreibung solcher Wörter wird die morphosemantische Zugriffsweise verlangt. Die Schreibung der Vorsilbe <ver-> wird von ihr in beiden Fällen mit <fer-> verschriftet. Des Weiteren wird bei Kathrins Schreibungen deutlich, dass sie Wörter nicht in Wortbausteine aufgliedert, womit sie die Schreibungen herleiten könnte. Dies bezeichnet May (2000) (vgl. Kapitel 5.2) als morphologische Zugriffsweise. Deutlich wird dies beispielsweise an Kathrins Schreibweise von „Fahrradschloss“, wobei das zweite <r> entfällt. Positiv zu bemerken an dieser Stelle ist, dass Kathrin das Wort „Geburtstag“ korrekt verschriftet. Das mag damit zusammenhängen, dass dieses Wort häufig von ihr gebraucht wird und sie es daher wortspezifisch gespeichert hat.

Wortübergreifende Strategie: Kathrin erzielt hier ein gutes Ergebnis. Von 15 Lupenstellen hat sie 14 richtig. Sie hält innerhalb der HSP alle Satzgrenzen ein. Satzanfänge und Nomen werden von ihr groß geschrieben, außerdem setzt sie am Satzende einen Punkt. Zur wortübergreifenden Strategie gehört überdies die Lupenstelle <m> der Wörter „dem“ und „zum“. Diese ersetzt sie im ersten Fall durch <n>. Ein solcher grammatischer Fehler wurde bei Kathrin bereits weiter oben im Kapitel 6.2.1 festgestellt. In der wortübergreifenden Strategie erreicht sie einen Prozentrang von 44, was einer durchschnittlichen Leistung entspricht.

Überflüssige orthografische Elemente und Oberzeichenfehler: Sowohl überflüssige orthografische Elemente als auch Oberzeichenfehler sind bei ihr unauffällig.

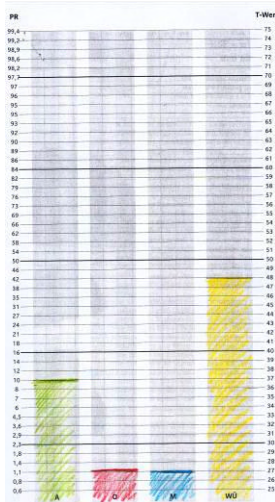


Abb. 4: Strategieprofil von Kathrin

**Strategieprofil:** Kathrins Strategieprofil ist unausgeglich. Es zeigt sich eine *Dominanz des wortübergreifenden Schreibens*. Dies ist ein Hinweis darauf, dass sie Satzregeln mehr beachtet, als die wortbezogene Rechtschreibung. May (2000) (vgl. Kapitel 5.2) weist darauf hin, dass ein solches Ergebnis oft im Zusammenhang mit einer Zweisprachigkeitsproblematik steht. Dies ist bei Kathrin aber nicht der Fall. Sieht man einmal von dieser Dominanz ab, so zeigt sich eine *Dominanz der alphabetischen Strategie*. Das heißt, sie verschriftet hauptsächlich anhand der eigenen Artikulation. Doch wie bereits weiter oben festgestellt wurde, ist sie auch im Gebrauch der alphabetischen Strategie nicht gesichert. Die Dominanz der alphabetischen Strategie wäre für ein Kind in der ersten Klasse normal. Bei Kathrin ist ein solches Verharren auf der alphabetischen Strategie Ausdruck einer ernsthaften Störung.

## Mustafa

Mustafa schreibt am Ende der vierten Klasse 230 der insgesamt 277 Grapheme der Wörter der HSP 4/5 richtig (vgl. Anlage 8). Dies entspricht einem Prozentrang von 8. Mustafa zeigt damit unterdurchschnittliche Leistungen im Bereich der Rechtschreibung.

**Alphabetische Strategie:** Von 25 Lupenstellen hat Mustafa 21 richtig. Dies zeigt, dass er in der alphabetischen Strategie relativ gesichert ist. Schwierigkeiten zeigen sich bei ihm noch bei den Schreibungen folgender Wörter: Die Lupenstelle <chen> des Wortes „Eichhörnchen“ wird von Mustafa mit <schen> verschriftet. Das Gleiche passiert ihm auch beim Wort „Päckchen“. Ich denke diese Schreibung ist auf eine dialektbedingte Aussprache zurückzuführen. Des Öfteren ersetzt er auch in der gesprochenen Sprache Wörter mit dem Phonem /x/ durch /j/. Beim Wort „Strumpfhose“ wird das Graphem <pf> durch <f> ersetzt. Dieser Schwierigkeit ist bei Mustafa auf der Ebene der Schriftsprache öfters zu beobachten. Eine weitere falsch geschriebene Lupenstelle betrifft das Wort

„Briefträger“. Hier ersetzt er den Anfangslaut durch <b>. In der Lautsprache lassen sich die entsprechenden Phoneme /p/ und /b/ in dieser Position jedoch nur schwer differenzieren. Mustafa erreicht in der alphabetischen Strategie einen Prozentrang von 17, womit er eine durchschnittliche Leistung in der alphabetischen Strategie. Erreicht.

Orthografische Strategie: Mustafa erzielt im Vergleich zu den anderen Strategien beim Rechtschreiben hier sein schlechtestes Ergebnis. Er hat nur 2 von 20 Lupenstellen richtig und erreicht somit einen Prozentrang von 1,2, was weit unter dem Durchschnitt seiner Altersklasse liegt. Folgende Schreibungen fallen bei ihm dabei besonders ins Gewicht: Länge- bzw. Kürzezeichen werden von ihm nur bei einer der angegebenen Lupenstellen. Die Lupenstelle <qu> bei „Quarkkuchen“ wird von ihm durch <kw> ersetzt. Diese Schreibung zeigt ein Zurückgreifen auf die alphabetische Strategie. Des Weiteren wird bei der Schreibung des Wortes „Computer“ nicht beachtet, dass es sich um ein Fremdwort handelt, und daher das Phonem /k/ durch das Graphem <C> verschriftet wird. Das <ß> in „Gießkanne“ wird nicht beachtet. Die Wiedergabe des Phonems /j/ vor /t/ oder /p/, welches meist durch das Graphem <s> verschriftet wird, wird von Mustafa innerhalb der HSP beachtet. Erfreulich ist, dass Mustafa die Lupenstelle <tz> des Wortes sitzt korrekt verschriftet.

Morphematische Strategie: Mustafa hat hier 6 von 15 Lupenstellen richtig. Damit erreicht er einen Prozentrang von 10 Das heißt, heißt seine Leistungen bewegen sich hier im leicht unterdurchschnittlichen Bereich. Die verlangte Schreibung der Vorsilbe <ver-> wird von ihm zweimal mit <fer-> verschriftet. Die Auslautverhärtung wird meistens von ihm beachtet. Wörter, die die Beachtung der Umlautschreibung erfordern, wie „Bankräuber“, „Briefträger“, „Verkäuferin“ und „Päckchen“ werden einmal beachtet. Des Weiteren werden bei Mustafas Schreibungen deutlich, dass er Wörter nicht immer in Wortbausteine aufgliedert, womit er Schreibungen herleiten könnte. Deutlich wird dies an Mustafas Schreibweisen von „Fahrradschloss“, wobei das zweite <r> entfällt und „Handtuch“, bei der das <t> entfällt. Beim „Eichhörnchen“ beachtet er dies hingegen. Mustafa verschriftet das Wort „Geburtstag“ an der Lupenstelle <ts> mit <z>, was zeigt, dass er hier wieder auf die alphabetische Strategie zurückgegriffen hat. Das Fugen-s erkennt er nicht.



Wortübergreifende Strategie: Mustafa erzielt hier sein bestes Ergebnis. Er hat alle 15 Lupenstellen richtig. Das heißt, er hält innerhalb der HSP alle Satzgrenzen ein. Er schreibt Satzanfänge und Nomen groß und setzt am Ende des Satzes einen Punkt. Zur wortübergreifenden Strategie gehört überdies die Lupenstelle <m> der Wörter „dem“ und „zum“. Auch diese werden von ihm korrekt verschriftet. In der wortübergreifenden Strategie erreicht Mustafa einen Prozentrang von 44, was einer durchschnittlichen Leistung entspricht.

Überflüssige orthografische Elemente und Oberzeichenfehler: Überflüssige orthografische Elemente bewegen sich bei Mustafa im Normbereich, während bei ihm häufig Oberzeichenfehler zu vermerken sind. Dies zeigt sich auch in seinem freien Text. Er bewegt sich dabei mit einem Prozentrang von 7 im unterdurchschnittlichen Bereich.

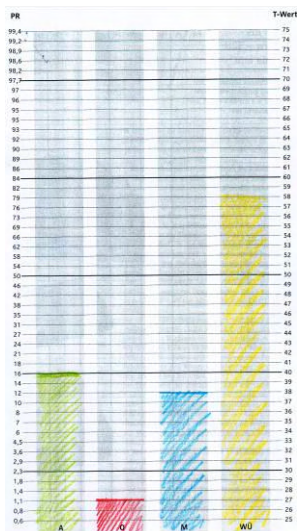


Abb. 5: Strategieprofil von Mustafa

Strategieprofil: Bei Mustafa lässt sich mithilfe des Strategieprofils eine *Dominanz des wortübergreifenden Schreibens* feststellen. Dies überrascht, hat er doch bei der Auswertung der Textkompetenz häufig Satzgrenzen nicht markiert. Auch kommt bei ihm die Erklärung aufgrund einer Zweisprachigkeitsproblematik nicht zum Tragen. Zwar ist sein Vater Tunesier und seine Mutter Deutsche, trotzdem wurde er einsprachig erzogen. Ansonsten lässt sich zu Mustafas Strategieprofil sagen, dass die alphabetische und die morphematische Strategie fast ausgeglichen verwendet werden. Die orthografische Strategie, jedoch, ist signifikant niedrig.

## Fehleranalyse

### Kathrin

Probleme bei der wortspezifischen Einprägung: Erhebliche Unsicherheiten zeigt Kathrin (vgl. Anlage 9) beim *Schreiben von Phonemen, denen mehrere Grapheme zugeordnet werden können*. Hier finden sich sowohl im verfassten Text, als auch bei der HSP die meisten Fehlschreibungen. Deutlich wird an dieser

Stelle der Zusammenhang zum unsicheren Gebrauch der alphabetischen Strategie. Wenn sie selbst eindeutige Laut-Buchstaben-Zuordnungen manchmal nicht beherrscht, fallen ihr folglich nicht eindeutige Zuordnungen noch schwerer. Kathrin hat Schwierigkeiten mit der Markierung von Kürze und Länge bei Vokalen. Die Unterpunkte *Schreiben bei langen Vokalen*, *i-Schreibungen* und die *Unterscheidung langer-kurzer Vokal* nehmen in unterschiedlicher Weise darauf Bezug. Deutlich wird dabei zum einen, dass häufig verwendete Wörter wie „gehen“, „wir“, „wieder“, „hier“, „können“ und „dann“ nicht immer beherrscht werden. Zum anderen zeigt sich in diesem Bereich, dass Kathrin oft willkürliche Verschriftungen vornimmt. Allein das Verb „spazieren“ verschriftet sie auf vier verschiedene Weisen („spaziren, schpaziren, Spaziren, spazirn“). Sie kennt aber durchaus Möglichkeiten zur Markierung der Länge bzw. der Kürze. Beispielweise schreibt sie „wier“ (wir). Auch das Dehnungs-h wird von ihr hin und wieder verwendet, wie beispielsweise bei „gehen“. Beispiele, bei denen sie die Kürze anzeigt sind die Schreibungen „Schelle“ und „schwimmern“. Manchmal scheint sie auch nicht zu wissen, ob der bezeichnete Vokal eine Kürze- oder ein Längezeichen verlangt. So schreibt sie für die Verbform „willst“ „wiels“. Unter Umständen hat sie die Schreibung dieses Wortes mit einer Besonderheit gespeichert, über die Besonderheit ist sie sich jedoch nicht im Klaren.

Probleme bei der artikulatorischen Durchgliederung: Auffällig ist bei dem Punkt *Schreibung ähnlicher Konsonanten*, dass Kathrin fast ausschließlich anhand der eigenen Artikulation verschriftet wird. Die Verschriftungen sind dabei manchmal dialektgefärbt. Beispiele hierfür wären „konde“, „wusden“ und „antwortet“. Ähnliches zeigt sich auch bei der *Schreibung ähnlicher Vokale*. Ihre Verschriftungen deuten darauf hin, dass Kathrin viele Wörter auf der Ebene der Lautsprache nicht korrekt analysieren kann. Dies zeigt sich mit darin, dass Kathrin häufig Laute *hinzufügt oder weglässt*. Ihre Schreibungen wirken oft wie Transkriptionen ihrer gesprochenen Sprache (vgl. Kapitel 6.2.1), die ja bekanntlich von Auslassungen, Ellipsen und Unvollständigkeiten (vgl. Kapitel 2.2) geprägt ist.

Sowohl beim geschriebenen Text, als auch bei der HSP fällt es positiv auf, dass Kathrin keine Durchgliederungsprobleme innerhalb des Wortes hat. Auch *Oberzeichenfehler* treten bei ihr nur sehr selten auf. Laut May (2000) (vgl. Kapitel

5.2) lässt dies Rückschlüsse darauf ziehen, dass Kathrin beim Schreiben sorgfältig vorgeht und während des Schreibprozesses immer wieder kontrolliert.

Probleme beim Entdecken und Anwenden von Regelmäßigkeiten: Die Wiedergabe des Phonems /j/ vor /t/ oder /p/ durch <s> wird von Kathrin auch im verfassten Text meist durch das Graphem <sch> verschriftet. Des Weiteren wird die Vorsilbe <ver-> auch hier nicht beherrscht. Kathrin weiß um die Auslautverhärtung im Deutschen. Dies zeigt sich darin, dass sie manchmal von ihr verwendet wird. *Ableitungen a – ä und au-äu* kommen in ihrem verfassten Text nicht vor. In der HSP zeigten sich hierbei ebenfalls Schwierigkeiten. Des Weiteren zeigt die Fehleranalyse, dass sie bei bewussterem rechtschriftlichem Schreiben, wie dies bei der HSP der Fall war, schon relativ sicher in der Groß- und Kleinschreibung ist. Fehler treten hierbei nur im freien Text auf. Auch hält sie bei der HSP alle Satzgrenzen ein, während sie bei ihrem freien Text, wie bereits in Kapitel 6.2.1 deutlich wurde, Satzgrenzen des Öfteren nicht beachtet. Die Ergebnisse der HSP zeigten jedoch, dass bei ihr eine Auseinandersetzung mit dem Satzbegriff stattgefunden hat, und sie daher gezielte Übungen benötigt, um die vorhandenen Fähigkeiten auch in ihren eigenen Texten zu integrieren.

Probleme bei der Strukturierung von Wörtern auf morphematischen Ebene: *Flexionsmorpheme* von Verben werden von ihr häufig nicht erkannt. In der HSP wurde dies in allen Fällen richtig gemacht. Allerdings wurden die Sätze hierbei diktirt, was weniger Fehler zu Folge hat. Die Vermutung liegt naher, dass ihre Schwierigkeiten bei der Flexion von Verben im Zusammenhang mit Kathrins Sprachstörung auf der Ebene der Grammatik stehen. Typische Schwierigkeiten von Kindern mit Dysgrammatismus sind Verbausslassungen und ihre fehlerhafte Flexion. Oft werden *zusammengefügte Wörter* von Kathrin innerhalb der HSP nicht erkannt. Sie nimmt die einzelnen Wortbausteine nicht wahr und verschriftet mithilfe der alphabetischen Strategie. So kommt es zu folgenden Schreibungen: „Handuch“, „Quarkuchen“, „Echünchen“. Im verfassten Text kommen solche zusammengesetzte Wörter nicht vor. Dafür fallen zusammengeschriebene Wörter auf, die nicht zusammen gehören, wie bei „wielsdu“, „trafer“ oder „garnicht“. Dies zeigt, dass Kathrin Wortgrenzen nicht immer einhält (vgl. Kapitel 6.2.1).

**Mustafa**

Probleme bei der wortspezifischen Einprägung: Mustafa (vgl. Anlage 10) zeigt Schwierigkeiten im Bereich *Schreiben von Phonemen, denen mehrere Grapheme zugeordnet werden können*. Er verschriftet hier meist mit der alphabetischen Strategie und greift nicht auf gespeicherte Merkwörter zurück, falls er entsprechende gespeichert hat. Über die Punkte *Schreibungen bei langen Vokalen, i-Schreibungen* sowie der *Unterscheidung langer - kurzer Vokal* wird auf die Markierung der Länge bzw. Kürze von Vokalen eingegangen. Mustafa zeigt bei der korrekten Markierung Schwierigkeiten. Manchmal nimmt er überhaupt keine Markierungen vor („Fernseprogram“, „schrin“) oder er unternimmt Längemarkierungen, obwohl Kürzemarkierungen verlangt sind („woll“ für wohl).

Probleme bei der artikulatorischen Durchgliederung: Ein weiterer Fehlerschwerpunkt von Mustafa zeigt sich bei der *Schreibung ähnlicher Konsonanten*. Hierbei fällt in besonderem Maße auf, dass er für die Grapheme <g> und <k> sowie <b> und <p> in der geschriebenen Sprache, wenn sie im Anlaut oder am Silbenanfang stehen, keine Bedeutungsunterscheidung feststellen kann. Diese Schwierigkeit hatte mir bereits seine Lehrerin mitgeteilt. In der gesprochenen Sprache werden sie jedoch von ihm differenziert. Mit dem *Schreiben ähnlicher Vokale* hat er keinerlei Schwierigkeit. Mustafa *fügt* des Weiteren an einigen Stellen *Laute* ein oder *lässt Laute weg*. Hierfür lassen sich unterschiedliche Ursachen finden: Die Schreibung „nicht“ (nichts) scheint mir ein Flüchtigkeitsfehler zu sein. Die Schreibung „Sawer“ (sauer) lässt darauf hindeuten, dass Mustafa sich bei der Verschriftung an der eigenen Artikulation orientiert, die bei ihm ein /v/ andeuten mag. Eine andere Möglichkeit wäre, dass er nicht deutlich schrieb und daher das <u> dem <w> ähnlich sieht. Bemerkenswert sind überdies die Schreibungen „Fruchtug“ (Frühstück) und „Beckschen“ (Päckchen). Bei „Päckchen“ wird das Phonem /x/ mit dem Graphem <sch> verschriftet. Andersherum wird das Phonem /j/ beim Wort „Frühstück“ mit <ch> verschriftet. Auch in der Kategorie *Häufige Suffixe* wird dieser Fehler noch einmal deutlich. Hier verschriftet er für das Suffix <chen> in zwei Fällen <schen>. Er scheint die Grapheme <ch> und <sch> nicht immer zu differenzieren. Gleiches fällt auch in der gesprochenen Sprache auf, in der er Äußerungen macht, wie

/pekʃən/ (vgl. Auswertung HSP in diesem Kapitel). Bei Mustafa finden sich gehäuft *Oberzeichenfehler*.

Probleme beim Entdecken und Anwenden von Regelmäßigkeiten: Die Auslautverhärtung wird von ihm in drei von vier Fällen beachtet. Dieses Ergebnis zeigt, dass er um das Phänomen der Auslautverhärtung weiß, es aber noch nicht in jedem Fall anwendet. In zwei Fällen *leitet* er <a> zu <ä> sowie <au> zu <äu> korrekt ab. In den anderen Fällen ersetzt er das verlangte <ä> bzw. <äu> durch das Graphem <e>. Er setzt also morphologisches Wissen an dieser Stelle bedingt ein. Des Weiteren zeigt die Fehleranalyse von Mustafa, dass er bei bewussterem rechtschriftlichem Schreiben, wie dies etwa bei der HSP der Fall war, bereits sicher in der Groß- und Kleinschreibung ist. Fehler in der Groß- und Kleinschreibung treten nur im freien Text auf. Auch hält Mustafa bei der HSP alle Satzgrenzen ein, während er beim verfassten Text, wie bereits in Kapitel 6.2.1 deutlich wurde, Satzgrenzen des Öfteren nicht beachtet.

Probleme bei der Strukturierung von Wörtern auf morphematischer Ebene: *Flexionsmorphemen* von Verben werden von Mustafa öfter beherrscht als falsch gemacht. Nicht sicher beherrscht Mustafa das *häufige Präfix* <ver->. In drei von vier Fällen ersetzt er diese Vorsilbe durch <fer>. Auffallend ist noch die Kategorie *Zusammengefügte Wörter*. Komposita der HSP zeigen deutlich, dass er in ihnen häufig keine zusammengesetzten Nomen erkennt. So kommt es zu den Schreibungen, „Handuch“, „Fahradschlos“ und „Vergeherschild“.

## **Alphabetisches Schreiben**

### **Kathrin**

Da ich festgestellt habe, dass Kathrin in der vierten Klasse im alphabetischen Schreiben nicht gesichert ist (vgl. Auswertung HSP in diesem Kapitel), habe ich mich entschlossen, die Schreibungen aus dem Schreibanlass „der Schellen-Engel“ den „Schwierigkeiten beim alphabetischen Schreiben“ (*Füssenich, Löffler* 2005, S.168) zuzuordnen. Auf diese Weise lassen sich die Schwierigkeiten von Kathrin noch differenzierter herausarbeiten. Die Auswertung (vgl. Anlage 11) zeigte, ähnlich wie dies auch die Fehleranalyse herausstellte, dass Kathrins größte Schwierigkeiten in der *Auslassung von Graphemen* liegen. Dabei fällt auf,

dass das <h> im Anlaut drei mal weggelassen wird. Ein weiterer Fehlerschwerpunkt scheinen *Verwechslungen von stimmhaften und stimmlosen Konsonanten* zu sein. Dabei sind allerdings fünf von sechs Fehlschreibungen auf ihre dialektale Aussprache zurückzuführen. Als drittes großes Problemfeld stellt sich noch *Reduktion von Mehrfachkonsonanz* heraus.

### **Mustafa**

Mustafa Text habe ich nicht mit dem alphabetischen Schreiben ausgewertet, da seine Leistungen in diesem Bereich durchschnittlich sind (vgl. HSP in diesem Kapitel).

### **6.2.3 Zusammenfassung der Schreibkompetenzen der beiden Schüler**

Nun, da alle Auswertungen zum Erfassen der Schreibkompetenzen von Kathrin und Mustafa bearbeitet sind, möchte ich die wichtigsten Ergebnisse festhalten. Aus ihnen sollen dann im folgenden Kapitel Fördermaßnahmen abgeleitet werden.

### **Kathrin**

Zusammenfassend lässt sich zu Kathrins Textkompetenz sagen, dass sie die Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzt eine zusammenhängende und in sich strukturierte Geschichte zu schreiben. Dabei verwendet sie stilistische Mittel, die dem Text Ausdruck verleihen. Inhaltlich ist ihre Geschichte reizvoll zu lesen. Positiv ist des Weiteren zu vermerken, dass sie fast über den ganzen Text hinweg die korrekte Zeitform einhält. Überdies hat sie die kommunikative Funktion des Schreibens für sich entdeckt. Kathrin zeigt sich motiviert zum Schreiben. Gerne übernimmt sie die Schreibaufgabe zum „Schellen-Engel“ und entscheidet sich auch in Freiarbeitsphasen für Schreibaufgaben.

Kathrins Schwierigkeiten beim Schreiben liegen in den Bereichen Korrekturverhalten, Rechtschreibung sowie Grammatik. Sie ist mit der selbständigen Korrektur ihres Textes überfordert. Sie überarbeitet ihren Text, wenn dies verlangt ist, verwendet aber ungünstige Strategien. Bei der Auswertung der HSP wird im Gegensatz hierzu jedoch deutlich, dass sie aufgrund einer geringen Anzahl von Oberzeichenfehlern durchaus fähig ist ihre Schreibungen zu korrigieren.

Im Bereich der Grammatik treten bei Kathrin Wortauslassungen, dabei am häufigsten Subjektauslassungen, auf. Außerdem ersetzt sie innerhalb von Sätzen des Öfteren den Dativ durch Akkusativ.

Im Bereich der Rechtschreibung hält Kathrin Wort- und Satzgrenzen nicht immer ein. Dies gilt aber nicht für Situationen, in denen sie sich bewusst mit dem Gegenstand der Rechtschreibung befasst, wie dies bei der HSP der Fall war. Die HSP zeigte für den Bereich der Rechtschreibung, dass Kathrin eine Dominanz im wortübergreifenden Schreiben zeigt. Hierbei erreicht sie Werte, die im Durchschnittsbereich liegen. Dieses Ergebnis macht jedoch auch ein unausgeglichenes Strategieprofil deutlich. Ihre zweite dominierende Rechtschreibstrategie ist die alphabetische. Allerdings sind ihre Ergebnisse dabei unterdurchschnittlich. Sie hat den Zusammenhang zwischen Graphemen und Phonemen grundsätzlich erkannt, ordnet aber manchmal Phonemen die falschen Grapheme zu. Auch sind ihre Schreibungen noch sehr an der eigenen dialektalen Aussprache orientiert. Sobald keine eindeutige Phonem-Graphem-Korrespondenz besteht, zeigen sich bei ihren Schreibungen erhebliche Unsicherheiten. Dies wird an der Schreibung ähnlicher Konsonanten und Vokale, am Hinzufügen und Weglassen von Graphemen, an der Verwechslung von stimmhaften und stimmlosen Konsonanten sowie an der Reduktion von Mehrfachkonsonanz deutlich. Erfreulich ist, dass Kathrin beim Verschriften keine Silben auslässt und Wörter richtig durchgliedert.

Orthografisches Wissen wird in ihren Schreibungen nur zu einem geringen Maß integriert. Die Verschriftungen von /t/ oder /p/ mit dem Graphem <s> werden von ihr meist nicht beachtet, ähnlich wie auch die Schreibung der Vorsilbe <ver->. Groß- und Kleinschreibung wird beim freien Text nicht, bei der HSP aber sehr wohl beachtet. Kathrin kennt die Markierungsmöglichkeiten von Länge und Kürze eines Vokals, hat aber noch Schwierigkeiten in der Anwendung. Des Weiteren werden Ableitungen zur korrekten Schreibung eines Wortes von ihr nicht vorgenommen.

Auch morphologisches Wissen bezieht sie nur bedingt in ihre Schreibungen mit ein. Hierbei fällt vor Allem auf, dass Flexionsmorpheme von Verben nicht beherrscht werden. Des Weiteren erkennt sie Komposita nicht.

**Mustafa**

Zusammenfassend lässt sich zu Mustafas Textkompetenz sagen, dass er in der Lage ist, seine Geschichte zusammenhängend in Einleitung, Hauptteil und Schluss einzuteilen. Des Weiteren verwendet er für seinen Text stilistische Mittel und hält die korrekte Zeitform über den gesamten Text hinweg ein. Er schafft es eine spannende und witzige Geschichte zugleich zu schreiben. Auch im verwendeten Wortschatz zeigt sich sein Können im Bereich der Textbildung. Mustafa hat die kommunikative Funktion von Schrift erkannt. An vielen Stellen zeigt er ein günstiges Korrekturverhalten, das ihm hilft seinen Text auf der Ebene der Rechtschreibung, des Stils und Inhalts zu korrigieren. Im Gegensatz dazu spiegeln die häufigen Oberzeichenfehler innerhalb der HSP wider, dass er dort nur geringfügig korrigiert.

Mustafas Schwierigkeiten liegen hauptsächlich im Bereich der Rechtschreibung. So hält er Satzgrenzen im freien Text häufig nicht ein. Die HSP machte deutlich, dass Mustafas ein unausgeglichenes Strategieprofil mit einer Dominanz im wortübergreifenden Schreiben hat. Seine zweite dominierende Rechtschreibstrategie ist die alphabetische. Diese gebraucht er relativ sicher. Schwierigkeiten zeigen sich hier bei nicht eindeutigen Graphem-Phonem-Zuordnungen, bei der Schreibung ähnlicher Konsonanten und manchmal beim Hinzufügen bzw. Weglassen von Lauten. Bei der Schreibung ähnlicher Konsonanten fällt vor Allem auf, dass er die Grapheme <g> und <k> sowie <b> und <p> nicht differenziert.

Orthografisches Wissen wendet er in geringem Maß. Häufig werden orthografische Elemente nicht beachtet und mithilfe der alphabetischen Strategie verschriftet. So zeigt sich bei ihm, dass er die Groß- und Kleinschreibung im verfassten Text nicht, in der HSP aber sehr wohl beachtet. Mustafa kennt die Markierungsmöglichkeiten von Länge und Kürze eines Vokals, hat aber noch Schwierigkeiten in der Anwendung. Außerdem verwendet er die Auslautverhärtung des Öfteren. Ableitungen zur korrekten Schreibung eines Wortes werden manchmal von ihm beachtet.

Morphologisches Wissen wird von Mustafa zunehmend in seine Schreibungen integriert. Seine Leistungen in der HSP ergaben hier nur leicht unterdurchschnittliche Ergebnisse. An manchen Stellen ist die Verwendung von



Flexionsmorphemen bei Verben noch nicht korrekt. Das Präfix <ver-> beherrscht er nicht gesichert. Das Suffix <chen> wird von ihm stets durch <schen> ersetzt.

## 7 Ausblick Förderung

Grundsätzlich gilt für die Förderung, dass eine möglichst genaue Passung zwischen individuellen Voraussetzungen des Kindes und dem Lernangebot nötig ist. Um dies zu erreichen, muss der momentane Entwicklungsstand (vgl. Kapitel 6.2.3) des Kindes erfasst werden. Von ihm werden dann entsprechende Fördermaßnahmen abgeleitet. Die Förderung sollte dabei immer in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (nach *Wygotski, Crämer/Schumann* 2005, S.301) liegen. Sinnvoll ist es bedeutsame Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit Schrift für das Kind zum Ziel haben. Des Weiteren erscheint es als grundlegend wichtig für jede Förderung, dass nur wenn das Kind selbst motiviert ist, ein aktiver Aneignungsprozess mit Gegenstand möglich ist. Hierfür muss dem Kind Funktion und Nutzen der Schriftsprache bewusst werden. Im besten Falle so, dass es sich auch außerhalb des Unterrichts aus eigenem Antrieb der Schriftsprache zuwendet, denn diese Form hat einen hohen Übungs- und Motivationseffekt (vgl. *Crämer/Schumann* 2005, S.301). *Naegele* (2001, S.55) führt hierzu aus: „Normgerecht Schreiben lernt man nur durch sinnvolle Schreib- und Rechtschreibübungen.“ Des Weiteren sollte eine Förderung regelmäßig stattfinden (vgl. *Naegele* 2001, S.55). Für eine individuelle Förderung sowie einen eigenen Zugang zur Schrift braucht es ein breites Angebot an Materialien und Angeboten (vgl. *Crämer/Schumann* 2005, S.309).

Für *Portmann* (1997, S.119) spielen bei einer Förderung psychische Aspekte eine tragende Rolle. Sie schreibt, Hilfsmaßnahmen bei misserfolgsbelasteten schwachen Rechtschreibern bräuchten in erster Linie die Anerkennung von Fehlern als Lösungsversuch und nicht als persönlichen Makel (vgl. *Portmann* 1997, S.119). Weiter führt sie aus, dass eine Verstärkung von Lob allein dann schon geschehen solle, wenn das Kind Lernbereitschaft und -anstrengung zeige. Außerdem hält sie die Förderung von Fähigkeiten im musischen, sportlichen, handwerklichen und künstlerischen Bereich zum Aufbau von Selbstvertrauen und Freude für bedeutsam. Ich halte diese psychische Komponente für die Förderung von Kathrin und Mustafa für sehr wichtig, da beide zwar gerne schreiben, aber zum Einen um ihre Schwäche im Bereich der Rechtschreibung wissen und zum anderen manchmal frustriert und entmutigt über ihre vielen Fehlschreibungen und

den daraus resultierenden Noten sind. Mustafa hat zudem vor jeder neuen (Schreib-)Aufgabe Angst etwas falsch zu machen.

Im Folgenden werde ich konkrete Fördervorschläge für Kathrin und Mustafa machen.

### **Kathrin**

Für Kathrins Förderung halte ich es für bedeutsam ihre Sprechangst im Hinterkopf zu behalten, welche einen sensiblen Umgang mit ihr erfordert. Die Überprüfung von Kathrins Schreibfähigkeiten machte deutlich, dass ihre Hauptschwierigkeiten im alphabetischen Schreiben sowie im Überarbeiten von Texten liegen. Diese beiden Bereiche sollten aus diesem Grund für die Zielsetzung der Förderung von Kathrin an erster Stelle stehen. Im Ausblick könnten darauf aufbauend weitere Rechtschreibstrategien geübt werden. Als Beispiel hierfür möchte ich die Flexionsmorpheme von Verben nennen, da sie hierbei erhebliche Schwierigkeiten zeigt. Für die Förderung von Kathrin bietet es sich an, an eigenen Texten zu arbeiten, da sie dies gerne tut und darin bereits einige Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben hat. Außerdem hat die Schreibentwicklungsforschung gezeigt, dass Kinder orthografische Schwierigkeiten häufig durch eigene Erprobung verbessern (vgl. *Hogh/Wespe* 1999, S.8)

### Alphabetisches Schreiben

Auslassungen von Graphemen, Verwechslungen von stimmhaften und stimmlosen Konsonanten, die Reduktion von Mehrfachkonsonanz sowie die Verwechslung ähnlicher Konsonanten und Vokale betreffen Schwierigkeiten in der Akustisch-artikulatorischen Durchgliederung von Wörtern. Grundvoraussetzung für die Konstruktion von Wörtern ist die bewusste Durchgliederung von Wörtern. Wichtig für die Förderung von Kathrin in diesem Bereich ist es, nicht nur Übungen über den akustischen Kanal laufen zu lassen, weil sie wie in Kapitel 6.1 verdeutlicht wurde eine akustische Wahrnehmungsstörung hat. In ihrem Fall scheint es mir geeigneter auch mit optischen Anregungen zu operieren. Dies wird durch das Schriftbild erreicht. Mit einer optischen Vorlage könnte Kathrin unter Umständen besser feststellen, wo sie ein Phonem hören muss (vgl. *Wedel-Wolff* 2007, S.85). Um Verwechslungen von stimmhaften und stimmlosen Konsonanten zu üben, sollte zunächst die sichere Zuordnung des Phonems zum

entsprechenden Graphem stehen. Als Unterstützung könnten dabei Handzeichen dienen. An zweiter Stelle steht dann die Unterscheidung der harten bzw. weichen Konsonanten. Die Verschriftungen „konde“, „wusden“ „under“ usw. machten deutlich, dass Kathrin häufig dialektal geprägt schreibt und es aus diesem Grund zu Verwechslungen von stimmhaften und stimmlosen Konsonanten kommen kann. Daher sollte sie dafür sensibilisiert werden, dass eine dialektgefärbte Sprache erwünscht ist, in der Schriftsprache aber nach der Standardsprache verschriftet wird. Zur sicheren Unterscheidung sollten zunächst Wörter verwendet werden, bei denen nach dem weichen bzw. harten Konsonanten ein Vokal folgt, da diese den Kontrast stärker hervorheben. Dabei ist auf eine deutliche Artikulation zu achten.

### Überarbeiten von Texten

Mit der von mir gestellten Überarbeitungsaufgabe war sie hoffnungslos überfordert. Besser wäre es für die Förderung einen Fehlerschwerpunkt herauszugreifen, an dem gearbeitet wird. Bei einer solchen Überarbeitung sollten ihr sinnvolle Überarbeitungsstrategien an die Hand gegeben werden, denn wie sich zeigte bemerkt sie eigene Fehlschreibungen, weiß aber nicht wie sie an ihnen arbeiten soll (vgl. Kapitel 6.2.1). Auch *Naegele* (2001, S.55) betont die Wichtigkeit des Einübens von Arbeitsstrategien gerade bei Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten, weil sie häufig falsche oder ineffiziente Strategien zum Lernen ausbilden. Dabei sollte stets das Ziel verfolgt werden Kathrin an das selbständige Überarbeiten heranzuführen. *Wedel-Wolff* (2007, S.83) gibt Vorschläge wie das Überarbeiten von Texten Schritt für Schritt eingeübt werden kann: In einem ersten Schritt wird das Unterstreichen von schwierigen Wörtern innerhalb des Textes geübt. Dies soll der gezielten, selbständigen Suche von Rechtschreibfehlern dienen. Um Wort-, Silben- oder Buchstabenauslassungen entgegenzuwirken, könnte in einem zweiten Schritt genaues Lesen und Sprechen der Wörter in Silben stehen. In einem dritten Schritt wird auf ein besonderes Merkmal der Rechtschreibung geachtet. In Kathrins Fall könnte dies beispielsweise das Abbilden von kurzen Vokalen sein. Zur Überarbeitung gehört auch das selbständige Nachschlagen im Wörterbuch. Wenn Kathrin Strategien zum Überarbeiten erworben hat, könnte als weiteres Ziel der Umgang mit dem Wörterbuch eingeübt werden.

### Morphematische Strategie

Kathrins Schwierigkeiten im Bereich der Flexion von Verben sind mit auf ihre grammatischen Störungen in der mündlichen Sprache zurückzuführen. Ist ihre Sprachstörung auf der mündlichen Ebene weitgehend behoben, so zeigen sie sich noch teilweise bei der Flexion von Verben. Werden in der Klasse Übungen zum Präteritum gemacht, beherrscht sie häufig die Formen nicht. Besonders schwer fallen ihr dabei die flektierten Formen von starken Verben. An dieser Stelle möchte ich noch einmal darauf verweisen, dass es für Kathrin wichtig ist, nicht nur über den akustischen Kanal zu lernen. Vielmehr wäre für eine Förderung in diesem Bereich der Einsatz von Schrift eine Hilfe, da er die Endungen sichtbar macht. Ein anschauliches Material stellt in diesem Zusammenhang meines Erachtens der „Verbenbaum“<sup>4</sup> von *Montessori* dar. Die Kinder setzen dabei jeweils an den Stamm des Verbs die flektierten Formen an. In gleicher Weise könnte mit den Formen des Präteritums vorgegangen werden. Einen weiteren Vorschlag zum selbständigen Üben des Präteritums gibt *Wedel-Wolff* (2001, S.9). Dabei liest das Kind eine Geschichte, die im Präsens verfasst ist. Anschließend setzt es die flektierten Verben ins Präteritum. Eine Selbstkontrolle findet sich auf der Rückseite.

### **Mustafa**

Die Überprüfung von Mustafas Schreibfähigkeiten machte deutlich, dass er in der alphabetischen Strategie relativ gesichert ist. Nur die Unterscheidung von stimmhaften und stimmlosen Konsonanten fällt ihm noch erheblich schwer. Aus diesem Grund würde ich diesen Bereich auch an den Anfang der Förderung stellen. Weitere Schwierigkeiten zeigen sich in der orthografischen Strategie. Morphematische Schreibweisen bezieht er des Öfteren mit ein. Auch für eine Förderung von Mustafa bietet es sich an, an eigenen Texten zu arbeiten, weil er bereits viele Fähigkeiten im Bereich der Textkompetenz erworben hat und häufig stolz auf seine geschriebenen Geschichten ist. Dabei könnte er an das selbständige Nachschlagen im Wörterbuch herangeführt werden. Der Bildungsplan Grundschule weist ausdrücklich auf den Erwerb dieser Kompetenz hin.

---

<sup>4</sup> Quelle unbekannt

Er ist überdies hoch motiviert Aufgaben gut zu erledigen, was sich positiv auf die Fördersituation auswirken kann. Bei ihm ist jedoch darauf zu achten, dass er sich nicht noch mehr unter Druck setzt, gut zu sein und lernt eigene Fehler nicht gleich als persönliches Versagen zu betrachten. In dieser Hinsicht muss der Fördernde sensibel auf seine Versagensängste reagieren.

### Alphabetisches Schreiben

Für die Förderung der Unterscheidung von stimmlosen und stimmhaften Konsonanten vgl. Fördervorschläge von Kathrin.

### Orthografische Strategie

Mit Mustafa bietet es sich an, an der Unterscheidung von langen und kurzen betonten Vokalen zu arbeiten. Die Fehleranalyse machte hierbei seine Schwierigkeiten deutlich. Ihm sind die Markierungsmöglichkeiten bekannt, aber in der Verwendung und Unterscheidung ist er nicht gesichert. Aus diesem Grund sollten am Anfang Übungen zur Förderung der Differenzierungsfähigkeit stehen. Hierfür bietet sich beispielsweise eine Gegenüberstellung mit Minimalpaaren (offen – Ofen) an. Diese werden dann deutlich artikuliert gesprochen. Das Schriftbild unterstreicht zudem an vielen Stellen die Kürze bzw. Länge. Kurze und lange Vokale können zudem mit Hilfe von optischen Merkmalen gekennzeichnet werden. Häufig wird für den kurzen Vokal ein Punkt und für den langen ein Strich verwendet. In der Klasse gelten überdies Bewegungen zur Verdeutlichung von Kürze und Länge. Nach dieser Bewusstmachungsphase erscheint es sinnvoll zunächst nur an kurzen oder nur an langen Vokalen zu arbeiten, um Verwirrung beim Kind zu vermeiden. Beispielsweise könnte mit Mustafa zum Üben der Vokallänge mit Wortfamilien gearbeitet werden (vgl. *Wedel-Wolff* 2007, S.94). Mit dem Verb „fahren“ habe ich dies bereits mit Mustafa durchgeführt. Dadurch wurde ihm einerseits das Dehnungs-h bei diesem Wort verdeutlicht, andererseits hat er das Morphem <fahr> als solches erkannt.

### Morphematisches Prinzip

Die Fehleranalyse zeigte Mustafas Schwierigkeiten in der Wortbildung. Viele zusammengesetzte Wörter der HSP verschriftete er phonetisch, da er die einzelnen Morpheme nicht erkannte. Er sollte daher den Aufbau von Wörtern

begreifen. Eine mögliche Übung könnte es sein Komposita in ihre Wortbestandteile aufzugliedern. Die einzelnen Teile könnten wiederum farblich markiert werden. Außerdem bietet es sich an Wortbildungsmorphemen wie <-heit>, <-chen> und <-ig> zu erarbeiten. Auch das könnte Mustafa helfen den Aufbau von Wörtern zu durchschauen und für seine Rechtschreibung zu nutzen.

## 8 Schlussreflexion

In der Einleitung formulierte ich sinngemäß folgende Fragen, die mich im Zusammenhang mit dem Thema „Förderung von rechtschreibschwachen Kindern in der 4. Klasse der Schule für Sprachbehinderte“ beschäftigten: Wie kann erheblichen Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache begegnet werden? Welche Ursachen gibt es für solche Schwierigkeiten? Warum haben gerade sprachbehinderte Kinder in diesem Bereich besondere Schwierigkeiten? Wie kann diesen Schwierigkeiten vorgebeugt bzw. entgegengewirkt werden? Auch die Schule hat Mitschuld an den Schwierigkeiten. Wie kommt es dazu?

Für mich als Diagnostiker und Förderer von Kathrin und Mustafa sowie angehendem Lehrer war es zunächst wichtig, grundlegendes Wissen über den Erwerb der Schriftsprache zu erhalten. Hierfür klärte ich die Funktion von Schrift, den Zusammenhang zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache, die Beziehung zwischen der Laut- und Schriftkultur sowie den Erwerb von Textkompetenz und Rechtschreibkompetenz. Dies gab mir einerseits einen Einblick darüber, welche Schwierigkeiten Kinder beim Lesen und Schreiben lernen zu überwinden haben, und andererseits, dass Schwierigkeiten im Erwerbsprozess dazugehören. Ich betrachte ein solches Wissen für Lehrer als unerlässlich, da nur so zwischen entwicklungsbedingten Schwierigkeiten und solchen, die Indizien für Lernschwierigkeiten sind, unterschieden werden kann.

Lernschwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache können verschiedene Ursachen haben, die zudem häufig mehrdimensional sind. Im Bereich Schwierigkeiten beim Texte verfassen spielten Angst vor dem Schreiben, Probleme beim Erwerb von Teilprozessen und die Produktion von fast unverständlichen Texten aufgrund verminderter Fähigkeiten in den Bereichen Rechtschreibung und Grammatik eine wichtige Rolle.

Für den Bereich der Rechtschreibung zeigten sich folgende Erklärungsansätze als geeignet:

- *Verzögerter Lernentwicklung:* Rechtschreibschwache Kinder sind häufig in ihrer schriftsprachlichen Entwicklung verzögert. Dies allein führt aber normalerweise nicht zu Lernstörungen.



- *Ungünstige Problemlöseverhalten:* Verschiedene Untersuchungen zeigten, dass rechtschreibschwache Kinder ein ungünstiges Problemlöseverhalten in der Auseinandersetzung mit der Schriftsprache haben.
- *Sprachstörungen als Grund für Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb:* Der Erwerb der Schriftsprache kann durch Sprachstörungen beeinträchtigt werden. Andererseits kann der Schriftspracherwerb aber auch zur Überwindung von Sprachstörungen beitragen.

Für die Arbeit mit Kathrin und Mustafa wurde deutlich, dass ein Zusammenspiel mehrerer Faktoren zu ihren Schwierigkeiten in der Schriftsprache führte. Bei Kathrin wurde beispielsweise festgestellt, dass ihr grundlegende Fähigkeiten für einen gelingenden Erwerb der Schriftsprache fehlten. Außerdem zeigten sich bei ihr Schwierigkeiten, die auf ihre grammatische Störung in der gesprochenen Sprache zurückzuführen waren. Bei Mustafa zeigten sich eine verzögerte Lernentwicklung und ebenfalls das Fehlen einer grundlegenden Fähigkeit innerhalb der alphabetischen Strategie. Würde ich es nun bei diesen Erklärungen belassen, würden die Ursachen nur beim Kind selbst gesehen. Jedoch spielen der Lehr- und Lernprozess sowie das häusliche Umfeld ebenfalls eine tragende Rolle. Darum müssen diese Faktoren unbedingt in die Diagnose und die darauf folgende Förderung integriert werden.

Deutlich wurde überdies, dass die Feststellung der Schreibkompetenzen ein sorgfältiges und differenziertes Vorgehen verlangt. Es reicht nicht aus, das Kind in die entsprechende Entwicklungsstufe eines Schriftspracherwerbmodells einzuordnen. Vielmehr muss differenziert herausgearbeitet werden, welche Schwierigkeiten ein Kind innerhalb der jeweiligen Phase hat. Nur hieraus lässt sich letztendlich ableiten, was ein Kind als nächstes lernen muss.

Für die Förderung wurde mir klar, dass nur ein individuelles Vorgehen angebracht ist. Jedes Kind bringt seine eigene Lerngeschichte, seine eigenen Fähigkeiten, Schwierigkeiten, Ängste und Vorlieben mit, auf die individuell eingegangen werden muss. So wurde für die Förderung von Kathrin und Mustafa deutlich, dass beide gerne eigene Texte verfassen. Dies macht ein anderes Vorgehen möglich, wie mit einem Kind, welches jegliche Schreib Anforderungen verweigert.

Diese Arbeit zeigte mir überdies, dass das Kind als Individuum bei allen in der Literatur zu findenden Einordnungsmöglichkeiten in Schemata und Erklärungsmodelle nicht aus dem Blick geraten darf. Kathrin und Mustafa sind

zwei Kinder, die besondere Förderbedürfnisse im Bereich der Schriftsprache haben. In erster Linie sind sie aber schlicht und einfach Kinder, denen es gilt Wertschätzung und Anerkennung entgegenzubringen.

## 9 Literaturverzeichnis

- **Augst, Gerhard, Dehn Mechthild** (Hrsg.) (2002): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können – Lehren – Lernen. 2. Auflage. Stuttgart, S.18-27.
- **Baurmann, Jürgen; Ludwig, Otto** (1986): Aufsätze vorbereiten – Schreiben lernen. In: Praxis Deutsch 80, S.16-25.
- **Baurmann, Jürgen** (1990): Aufsatzunterricht als Schreibunterricht. Für eine neue Grundlegung des Schreibens in der Schule. In: Praxis Deutsch 104, S.7-12.
- **Baurmann, Jürgen** (2003): Notizen, Briefe und SMS. Schreiben im Alltag von Kindern und Jugendlichen. In: Lesen und Schreiben, S.12-16.
- **Bierwisch, Manfred** (1976): Schriftkultur und Phonologie. In: Hofer, Adolf (Hrsg.): Lesenlernen. Theorie und Unterricht. Düsseldorf.
- **Börner, Anne** (Hrsg.) (1995): Sprachbewusstheit funktionaler AnalphabetInnen am Beispiel ihrer Äußerungen zu Verschriftungen. Frankfurt am Main, S.44-49, 80-83.
- **Brinkmann, Erika** (2003): Fehlstarts bei ABC-Schützen. Wie Schule Lesen- und Schreibenlernen erschwert. In: Lesen und Schreiben, S.112-113.
- **Crämer, Claudia; Schumann, Gabriele** (2005): Schriftsprache. In: Baumgartner, Stephan, Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. 5.Auflage. München, S.256-319.
- **Dehn, Mechthild** (Hrsg.) (1990): Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. 3.Auflage. Bochum.
- **Dehn, Mechthild** (Hrsg.) (2006): Zeit für die Schrift I. Lesen lernen und Schreiben Können. Lernprozesse. Unterrichtssituationen. Praxishilfen. Berlin, S.52-69.
- **Füssenich, Iris** (1995): Klippen in den Unterrichtsmaterialien, im Lehrerverhalten, in der Schulorganisation und in der Lehreraus- und – fortbildung. In: Stark, Werner; Fitzner, T.; Schubert, C. (Hrsg.): Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus. Stuttgart, S.129-149.
- **Füssenich, Iris; Crämer, Claudia; Schumann, Gabriele** (1996): Zum Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache. In: Die Sprachheilarbeit 41, S.5-21.

- **Füssenich, Iris** (1998): „Durst habe. Trinke muß“ (Timo, 11 Jahre). Zum Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit bei der Therapie gestörter Kindersprache. In: Die Sprachheilarbeit 43, S. 167-176.
- **Füssenich, Iris** (2001): Schreiben, nein danke! –Oder doch? In: Pädagogik 1, S.27-28.
- **Füssenich, Iris** (2003): Schreibschwierigkeiten. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Paderborn, S.261-270.
- **Füssenich, Iris**. (2004): Lesen und Schreiben bei sprachgestörten Kindern und Jugendlichen. In: Grohnfeld, Manfred (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 5. Bildung, Erziehung und Unterricht. Stuttgart, S.234-247.
- **Füssenich, Iris** (2005a): Texte schreiben lehren und lernen. In: Grundschule 8, S.26-27.
- **Füssenich, Iris; Löffler, Cordula** (Hrsg.) (2005b): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. München.
- **Füssenich, Iris., Löffler, Cordula**. (Hrsg.) (2005c): Materialheft Schriftspracherwerb. München.
- **Gasteiger-Klicpera, Barbara; Klicpera, Christian; Schabmann, Alfred** (2003): Schreibschwierigkeiten. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Paderborn, S.405-419.
- **Knoop, Ulrich** (1993): Zum Verhältnis von geschriebener und gesprochener Sprache. Anmerkungen aus historischer Sicht. In: Baurmann, Jürgen, Günther, Hartmut, Knoop, Ulrich (Hrsg.): hoho scribens. Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung. Tübingen, S.217-230.
- **May, Peter** (Hrsg.) (1997): HSP. Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Handbuch/Manual. 3. erweiterte Auflage. Hamburg
- **May, Peter** (1999): Vom Umgang mit Komplexität beim Schreiben. Herausbildung orthographischer Kompetenz als erweiterte Rekonstruktion sprachlicher Strukturen. In: Balhorn, Heiko; Brügelmann, Hans (Hrsg.): Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander. Hamburg, S.277-289.

- **May, Peter** (2000): Diagnose der Rechtschreibstrategien der Hamburger Schreibprobe. In: Naegele, Ingrid M.; Valtin, Renate (Hrsg.): LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien. Weinheim und Basel, S.87-92.
- **May, Peter** (2002a): Lernstandsdiagnosen – mit und ohne Test. In: Grundschule 5, S.44-46
- **May, Peter** (Hrsg.) (2002b): HSP 4/5. Zur grammatischen Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Hamburg, S.17-18.
- **May, Peter** (Hrsg.) (2003): HSP 4/5. Seelze.
- **Naegele, Ingrid** (2001): Lese-Rechtschreibschwache Kinder – Was Lehrer wissen sollten: Praxis Deutsch 166, S.52-55.
- **Naegele, Ingrid M., Urban, Heike** (2000): „Das ist dir vielleicht auch passiert“ – Freies Schreiben mit lese-rechtschreibschwachen Kindern. In: Naegele, Ingrid M.; Valtin, Renate (Hrsg.): LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien. Weinheim und Basel, S.140-145.
- **Nickel, S.** (2004): Schriftspracherwerb von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen unter massiv erschwerten Bedingungen, In: Thomé, Günther (Hrsg.): Lese-Recht-Schreibschwierigkeiten. (LRS) – Legasthenie. Eine grundlegende Einführung. 2. überarbeitete Auflage, Weinheim, Basel, S.86-106
- **Osburg, Claudia** (Hrsg.) (1997): Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb. Hohengehren, S.10-26.
- **Plieninger, Manfred** (2004): Diktat als Diagnoseinstrument. In: Grundschule 1, S.17-23.
- **Portmann, Rosemarie** (1997): Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In: Naegele, Ingrid M.; Valtin, Renate (Hrsg.): LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung. 4. Auflage. Weinheim und Basel, S.117-129.
- **Scheerer-Neumann, Geerheid** (1997): Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In: Naegele, Ingrid M.; Valtin, Renate (Hrsg.): LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Band 1:

Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung. 4. Auflage.  
Weinheim und Basel, S.58-77.

- **Spitta, Gudrun** (1992): Schreibkonferenzen – was sind das? In: Bartnitzky, Horst, Christiani, Reinhold (Hrsg.): Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten; S.12-15.
- **Thome, Günther** (2003): Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Paderborn, S.369-379.
- **Verwaltungsvorschrift vom 10. Dezember 1997**: Förderung von Schülern mit Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben
- **Wedel-Wolff, Annegret von; Wespel, Manfred** (1990): Schreiben kann man lernen. Grundlegende Übungen zum Verfassen von Texten. In: Grundschule 2, S.28-31.
- **Wedel-Wolff, Annegret von** (Hrsg.) (2001): Lernkartei Deutsch 4. München
- **Wedel-Wolff, Annegret von** (2002): Fehleranalyse als Voraussetzung für eine gezielte Förderung. In: Grundschule 5, S.52-55. In: K.u.U.1/1998.
- **Wedel-Wolff, Annegret von** (Hrsg.) (2003): Üben im Rechtschreibunterricht. Systematische Vorschläge für die Klassen 2 bis 4. Braunschweig, S.43-57, 136-141.
- **Wespel, Manfred** (1997): Texte wachsen lassen ... und überarbeiten. In: Grundschule. 29. S.8.
- [http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/GS/GS\\_D\\_bs.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/GS/GS_D_bs.pdf) (Stand: 3. Juli 2007)

## 10 Anhang

### Anhangverzeichnis

- Anhang 1: Kathrins Erstfassung und überarbeitete Fassung
- Anhang 2: Mustafas Erstfassung und überarbeitete Fassung
- Anhang 3: Aufsatzbewertung Klasse 4, Kathrin
- Anhang 4: Aufsatzbewertung Klasse 4, Mustafa
- Anhang 5: Überarbeitungsvorschläge der Klassenlehrerin zum „Schellen-Engel“ von Kathrin
- Anhang 6: Überarbeitungsvorschläge der Klassenlehrerin zum Schellenengel von Mustafa
- Anhang 7: HSP 4/5 von Kathrin
- Anhang 8: HSP 4/5 von Mustafa
- Anhang 9: Qualitative Fehleranalyse von Kathrin
- Anhang 10: Qualitative Fehleranalyse von Mustafa
- Anhang 11: Alphabetisches Schreiben von Kathrin

## Anhang 1: Kathrins Erstfassung und überarbeitete Fassung

Zeile	Erste Fassung des Textes, 23.5.2007	Überarbeitete Fassung des Textes, 16.6.2007
1	<b>Der Schellen Engel</b>	<b>Der Schellen Engel</b>
2	Es war einmal fon langer zeit da	Es war einmal von langer zeit da lebte
3	lebte ein	ein
4	Engel und der Engel war gar nicht	Engel und der Engel war gar nicht
5	nomal er	normal er
6	konde mit ding reden fen denen	konnte mit ding reden von denen wir
7	wir garnicht	dar nicht
8	wusden das sie reden können.	wussten das sie reden können.
9		
10	Der engel gin spaziren da trafer	Der Engel lief spazieren da traf er die
11	die	Schelle der Engel sprach: „hallo
12	Schelle der Engel sprach: „hallo	Schelle
13	Schelle	wir geht`s heut?“ mir geht es gut und
14	wir gezden heute?“ mir get es gud	mir
15	und dir mir	auch.
16	auch.	
17		Schelle willst du mit mir spazieren
18	Schelle wielsdu mit mir spazren	gehen? Die Schelle
19	gen? die Schelle	antwortete Ja.
20	Anwortde Ja.	
21		Sie schlenderte in den Wald da trafen
22	Sie gingen in den Wald da trafen	sie den
23	sie den	Bär und der Bär sprach: „hallo
24	Ber und der ber schprach: „hallo	Engel hallo Schelle was macht ihr!?“
25	Engel halo Schelle eas mach	die Schelle antwortete wir gehen
26	dir!?“	spazieren
27	die Schelle andwordet wir gen	willst du auch mit spazieren gehen
28	Spaziren	grne,
29	wilzdu auch mit spazirn gen gerne,	und alle drei stapfte zu den Teich da
30	und alle drei gingen zu den Teich	saß
31	da sas	eine Ente und sprach hallo Kommt
32	eine Ente und Schprach halo	doch
33	Komd doch	auch ins was er ist ganz warm? Bein
34	auch inz waser ist ganz warm?	danke
35	Nein danke	ich will lieber spazieren gehen das
36	ich will liber schpaziren gen das	sprich der
37	sprich der	alte Bär.
38	alte Ber.	Der Engel sprach ach komm das ist
39	Der Engel sprach ach kom das ist	heut so
40	eut so	Ein schöner Tag zum Schwimmern
41	Ein schöner Tag zum schwimmern	und sie
42	und die	Schelle sagte das gleich, aber kannst
43	Schele sagte das kleche, aber	Du mich nicht an dein Kleid in machen
44	Engel kansch	sagte die Schelle klar
45	Du mich nicht an dein Kleid in	kein Problem also gehen wer jetzt zu
46	machen sat klar	Ente ins



47	kein poplen also gen wr ezt zu	Wasser und der Bär hat sich anders
48	Ente inz	überlegt und ging auch ins Wasser.
49	Wasser und der ber hat sch andert	Dan sagt der Bär können wir jetzt
50	überlegt und gin ach inz Wasser.	weiter sind wir ja
51	Dan sagt der	schon eine Stund hier? Na gut dann
52	Ber konnen wier jetzt weiter zt	gehen
53	sind wir ja	wir jetzt weiter.
54	schon eine Stunde ir? Na gut dan	Dan sprach die Ende kann ich mit
55	gehen	gehen
56	wir jezd weiter.	Ja klar sagen und so waren sie zu 4
57	Dan sprach die Ende kann mit gen	und er wes.
58	Ja kla sagen und so warenz zu 4	Der Bär sprach zum Engel: „ich gehe
59	under wes.	jetzt nach
60	Der Ber spach zum Enge: „ich	Hause und die Schelle rollte nach
61	gehe jetzt nach	hause und die
62	Hause und die Schelle gin nach	ende watschelte auch nach Hause
63	hause und die	und der Engel war
64	ende gin auch nachause und der	ganz allein und sie sagten wir treffen
65	Engel war	wir wider
66	ganzalen und sie sagten wier	
67	drefen unz wider	

## Anhang 2: Mustafas Erstfassung und überarbeitete Fassung

Zeile	Erste Fassung des Textes, 23.5.2007	Überarbeitete Fassung des Textes, 16.6.2007
1	<b>Der Schellen Engel</b>	<b>Der Schellen Engel</b>
2	Es war einmal ein Engel der lebet	Es was einmal ein schöner Engel der
3	auf	lebte auf
4	einer großen Wolke. Die Wolke	einer großen Wolke. Die war schön
5	war schön	und schnell.
6	und schnell. Eines Tages flog der	Eines schönen Tages flog der Engel
7	Engel mit	mit
8	seiner wollke herumund blozlich	seiner schnellen Wolke herum und
9	fand er	plötzlich fand er
10	eine Schelle er fragte sich wenn	eine schöne Schelle er fragte sich
11	woll die Sch-	wenn wohl die schöne Schelle gehört.
12	elle kehort.	Er ging dann nach Hause und
13	Er ging dan nach Hause und	zeigte es seiner Mama und die Mama
14	zeigte es seiner Mama und die	fragte kann die Schelle was und der
15	Mama	Engel sagte ich weis es nicht und ging
16	fragte kann die Schelle was und	in sein Zimmer. Er war in seinem
17	der	Zimmer und guckte ob die Schelle
18	Engel sagte ich weis es nicht und	was kann er nahm die Schelle und
19	ging	wünschte sich das er im seinem
20	in sein zimmer. Er war in seinem	Zimmer bäumen bekommt.
21	Zimmer und kugte ob die Schelle	Sein Wunsch wurde was.
22	was	Am nächsten Tag flog er im
23	kann er nam die Schelle und	Park und auf einmal horte
24	wunschte sich	er Leute schreien er flog zur stelle
25	was und sein wunsch wurde was	wo er die Leute schreiben. Er fragte
26	er hat sich gewünscht das er im	was ist los sie sagten der böse Teufel
27	seinem	ist
28	Zimmer Beumen bekomt und es	da. Der schöne Engel ging zum bösen
29	wurde	Teufel und
30	war. Am nechsten Tag king er im	sagt zum bösen Teufel verschwinde
31	Parck spazieren und auf einmal	der böse Teufel
32	horte	fragte wieso weil du hier nicht
33	er leute schrein er ging zur stelle	hingehörst und der böse Teufel sagt
34	wo er die leute schrin. Er fragte	nah und.
35	was ist los sie sagten der Teufel	Der schöne Engel war sauer und hatte
36	ist	eine
37	da. Der Engel ging zum Teufel	Idee. Er wünschte sich das der böse
38	und	Teufel
39	sagte Teufel ferswinde der	verschwindet der Teufel fragte was
40	Teufel	machst
41	fragte wiso weil du hier nicht	du der Engel sagt nichts und der
42	hingeor-	Teufel
43	st und der Teufel sagte nahund.	war für immer weg. Alle Engel
44	Der Engel war sawer und hate	freuten sich und der Engel auch. Ende
45	eine	
46	ide. Er wunschte sich das der	

47	Teufel	
48	ferschwindet der Teufel fragte was	
49	mast	
50	du der Engel sagte nicht und der	
51	Teufel	
52	war fur immer weg. Alle Engel	
53	freuten sich und der Engel auch.	
54	Ende	

## Anhang 3: Aufsatzbewertung Klasse 4, Kathrin

**Aufsatzbewertung**Datum: 13.6.07**Klasse 4**Name: ~~Kathrin~~Aufsatz: Der Schellen-Angel

Mög- liche Punkte	Aufsatzregel	erzielte Punkte	verbesserter Aufsatz	erzielte Punkte
1	Hat die Geschichte eine Überschrift, einen Anfang, einen Hauptteil, einen Schluss	1		
6	Ist der Hauptteil ausführlich, genau, spannend, lustig,...?	5		
3	Hast du Wiewörter verwendet, um Personen und Ereignisse genauer zu beschreiben?	1		
1	Hast du die Reihenfolge eingehalten?	1		
1	Ist dein Aufsatz <i>verständlich</i> ?	1		
1	Personen und Figuren erhalten einen Namen.	1		
1	Sind die <i>Personen eindeutig</i> ?	1		
1	Hast du am Satzende <i>1 Zeile freigelassen</i> ?	—		
2	Hast du verschiedene Satzanfänge geschrieben?	1 1/2		
1	Ist dein Satzbau richtig?	1 1/2		
3	Hast du verschiedene Zeitwörter (Tunwörter) verwendet?	1 1/2		
1	Hast du in einer ZEITFORM geschrieben? (Gegenwart oder Vergangenheit)	1		
1	Hast du die Zeitform richtig?	1		
1 (Zusatzpunkt)	Ist die wörtliche Rede gekennzeichnet?	—		
24				

Punkte:

16 1/2

Note:

3

verbesserte Note:

Unterschrift : \_\_\_\_\_

## Anhang 4: Aufsatzbewertung Klasse 4, Mustafa

**Aufsatzbewertung**Datum: 13.6.07**Klasse 4**Name: ~~Mustafa~~Aufsatz: Der Schellen-Engel

Mögliche Punkte	Aufsatzregel	erzielte Punkte	verbesserter Aufsatz	erzielte Punkte
1	Hat die Geschichte eine Überschrift, einen Anfang, einen Hauptteil, einen Schluss	1		
6	Ist der Hauptteil ausführlich, genau, spannend, lustig,...?	4		
3	Hast du Wiewörter verwendet, um Personen und Ereignisse genauer zu beschreiben?	1½		
1	Hast du die Reihenfolge eingehalten?	1		
1	Ist dein Aufsatz <i>verständlich</i> ?	1		
1	Personen und Figuren erhalten einen Namen.	1		
1	Sind die <i>Personen eindeutig</i> ?	½		
1	Hast du am Satzende <b>1 Zeile freigelassen</b> ?	—		
2	Hast du verschiedene Satzanfänge geschrieben?	1		
1	Ist dein Satzbau richtig?	1		
3	Hast du verschiedene Zeitwörter (Tunwörter) verwendet?	1½		
1	Hast du in einer ZEITFORM geschrieben? (Gegenwart oder Vergangenheit)	1		
1	Hast du die Zeitform richtig?	1		
1 (Zusatzpunkt)	Ist die wörtliche Rede gekennzeichnet?	—		
24				

Punkte:

15½

Note:

3,5

verbesserte Note:

Unterschrift: \_\_\_\_\_

Anhang 5: Überarbeitungsvorschläge der Klassenlehrerin zum „Schellen-Engel“, von Kathrin

schon eine Stunde ir? Na gut dan gehen

wir jezd weiter.

Dan sprach die Ende kann mit gen

Ja kla sagen und so warenz zu 4 under wes.

Der Ber spach zum Enge: „ich gehe jetzt nach

Hause und die Schelle gin nach hause und die

ende gin auch nachause und der Engel war

ganzalen und sie sagten wier drefen unz wider

liebe ~~schöne~~,

Du hast eine schöne Geschichte geschrieben  
und die Regeln schon recht gut beachtet.

① Verwende auch andere Wörter für „gehen“

• Verwende mehr Wie-Wörter

## Anhang 6: Überarbeitungsvorschläge der Klassenlehrerin zum „Schellen-Engel“ von Mustafa

### Der Schellen Engel

Es war einmal ein Engel der lebet auf einer großen Wolke. Die Wolke war schön und schnell. Eines Tages flog der Engel mit seiner wollke herumund blozlich fand er eine Schelle,er fragte sich wenn woll die Schelle kehört.

Er ging <sup>①</sup> dan nach Hause und zeigte es seiner Mama und die Mama fragte kann die Schelle was und der Engel sagte ich weis es nicht und ging in sein zimmer. Er war in seinem Zimmer und kugte ob die Schelle was kann,er nam die Schelle und wunschte sich was und sein wunsch wurde was er hat sich gewünscht das er im seinem Zimmer Beumen bekommt und es wurde war. Am nechsten Tag <sup>①</sup> king er im

Parck spazieren und auf einmal horte er leute schrein,er ging <sup>①</sup> zur stelle wo er die leute schrin. Er fragte was ist los sie sagten der Teufel ist da. Der Engel ging <sup>①</sup> zum Teufel und sagte Teufel ferschwinde,der Teufel fragte wiso? weil du hier nicht hingeorst,und der Teufel sagte nahund.

Der Engel war sawer und hate eine ide. Er wunschte sich das der Teufel ferschwindet.der Teufel fragte was mast du der Engel sagte nicht und der Teufel war fur immer weg. Alle Engel <sup>②</sup> freuten sich und der Engel auch. Ende

Das kannst du länger schreiben, dann klingt es spannender.

① Finde für „gehen“ andere Verben.

② Geschicht die's bei den Engeln oder bei den Menschen?

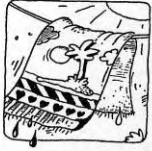
• Verwende auch im Hauptteil und am Ende so schöne Wörter wie am Anfang.

13.6.07

9

## Anhang 7: HSP 4/5 von Kathrin

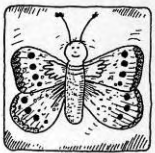
SEITE 1



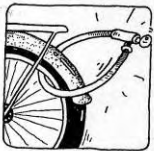
das Handtuch



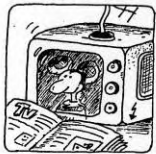
der Postbote



der Schmetterling



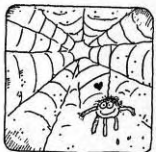
das Fahrradschloss



das Fernsehgerät



die Verkäuferin



das Spinnnetz

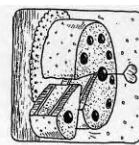


die Gießkanne

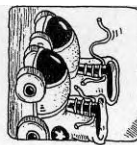




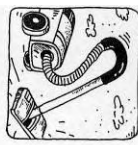
die Blätter



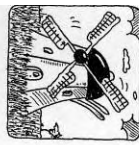
der Gartensackchen



die Roboter



der Heißluftballon



die Windmühle



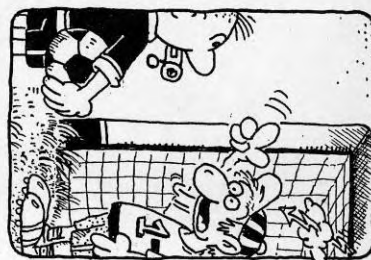
das Warnschild



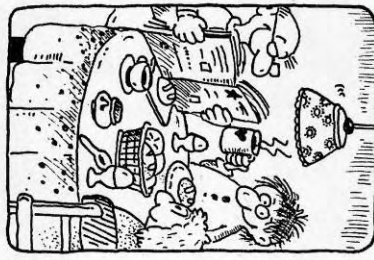
der Bootsfahrer



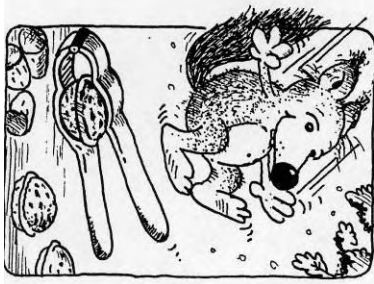
die Schiffsfrau



Der Torwart schenkt  
mit dem Schirm  
her.



Familie mit  
zwei Kindern  
Fig.



Das Schwein  
isst Nüsse.

SEITE 4



Max bekommt zwei  
Pechen zum  
Geburtstag.



Die Herrin schreibt  
am Copieraster.

Zu „Wörter“ Seite 2

1. Wortbezogene Auswertung

Kreuzen Sie bitte die richtig geschriebenen Wörter an und zählen Sie diese.

2. Auswertung nach Graphemtreffen

Markieren Sie bitte die falsch geschriebenen Grapheme und addieren Sie die Treffer.

<input type="checkbox"/> Blätter	5 6	Blätter				
<input type="checkbox"/> Quarkkuchen	8 9	Quarkkuchen				
<input type="checkbox"/> Rollschuhe	4 6	Rollschuhe				
<input type="checkbox"/> Staubsauger	8 9	Staubsauger				
<input type="checkbox"/> Windmühle	7 8	Windmühle				
<input type="checkbox"/> Verkehrsschild	9 11	Verkehrsschild				
<input type="checkbox"/> Bankräuber	8 9	Bankräuber				
<input type="checkbox"/> Strumpfhose	7 10	Strumpfhose				
Graphem-treffer:	56 8	Lupenstellen Seite 2:	2 3	1 5	1 4	1

Zu „Wörter“ Seite 1

1. Wortbezogene Auswertung

2. Auswertung nach Graphemtreffen

3. Auswertung nach Rechtschreibstrategien

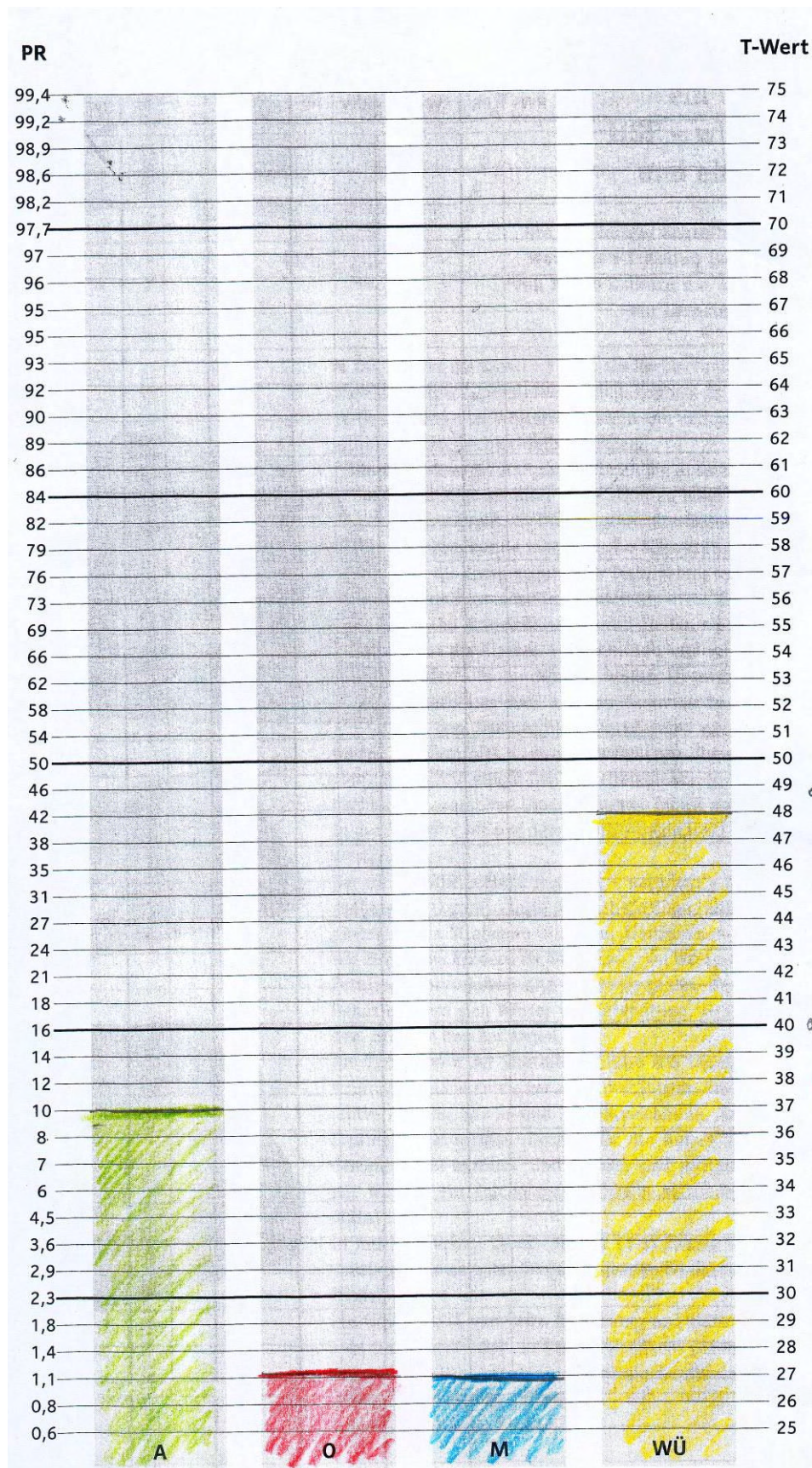
<input type="checkbox"/> Handtuch	6 7	Handtuch				
<input type="checkbox"/> Briefträger	7 10	Briefträger				
<input type="checkbox"/> Schmetterling	8 10	Schmetterling				
<input type="checkbox"/> Fahrrad-schloss	8 10	Fahrradschloss				
<input type="checkbox"/> Fernseh-programm	8 13	Fernsehprogramm				
<input type="checkbox"/> Verkäuferin	8 10	Verkäuferin				
<input type="checkbox"/> Spinnennetz	6 9	Spinnennetz				
<input type="checkbox"/> Gießkanne	3 7	Gießkanne				
Graphem-treffer:	54 8	Lupenstellen Seite 1:	7 9	0 6	1 6	1

Zu „Sätze“ Seite 3

104



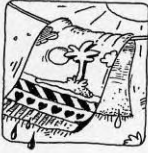
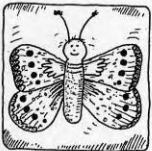
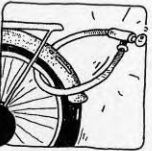
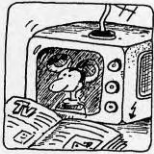
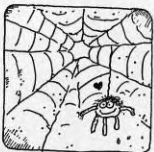
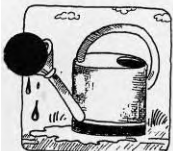
## Strategieprofil von Kathrin



## Anhang 8: HSP 4/5 von Mustafa

SEITE 1

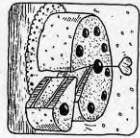
A8

das Handtuchder Priifträgerder Schmetterlingdas Fahradchloßdas Fernseeprogrammdie Ferkuchlerindas Spinennetzdie Kiokane

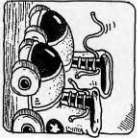




die Biber



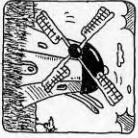
der Kurzschwanz



die Rollschute



der Saubauwer



die Windmühle



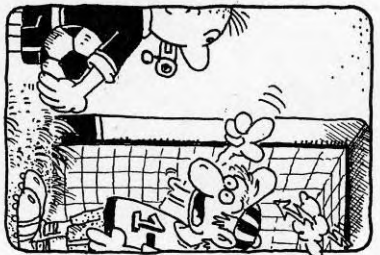
das Vergerschild



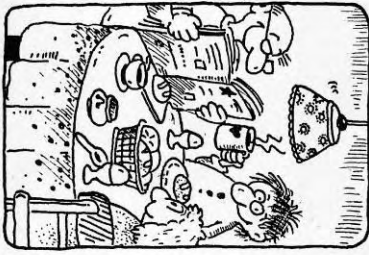
der Bankräuber



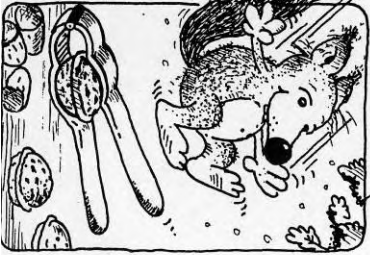
die Sprunghoch



Der Tornistadt der  
immit mit dem Sch-  
igrideter.



Es wurde Mittag  
zigt beim Fruchtag.



Das Siebnerwachen  
benagt Nure.

SEITE 4



Mat bekommt zwei  
Berkrochen zum  
Geburtstag.



Die Herrin  
schreibt am  
Komputer.



Zu „Wörter“ Seite 2

1. Wortbezogene Auswertung

Kreuzen Sie bitte die richtig geschriebenen Wörter an und zählen Sie diese.

2. Auswertung nach Graphemtreffern

Markieren Sie bitte die falsch geschriebenen Grapheme und addieren Sie die Treffer.

3. Auswertung nach Rechtschreibstrategien

	A	O	M	ÜO	OZ
<input type="checkbox"/> Blätter	5	6			
<input type="checkbox"/> Quarkkuchen	7	9			
<input type="checkbox"/> Rollschuhe	5	6			
<input checked="" type="checkbox"/> Staubsauger	9	9			
<input type="checkbox"/> Windmühle	7	8			
<input type="checkbox"/> Verkehrsschild	9	11			
<input type="checkbox"/> Bankräuber	8	9			
<input type="checkbox"/> Strumpfhose	10	10			
Graphem-treffer: 8	68				
Lupenstellen Seite 2:	3	1	3		1

Zu „Wörter“ Seite 1

1. Wortbezogene Auswertung

2. Auswertung nach Graphemtreffern

3. Auswertung nach Rechtschreibstrategien

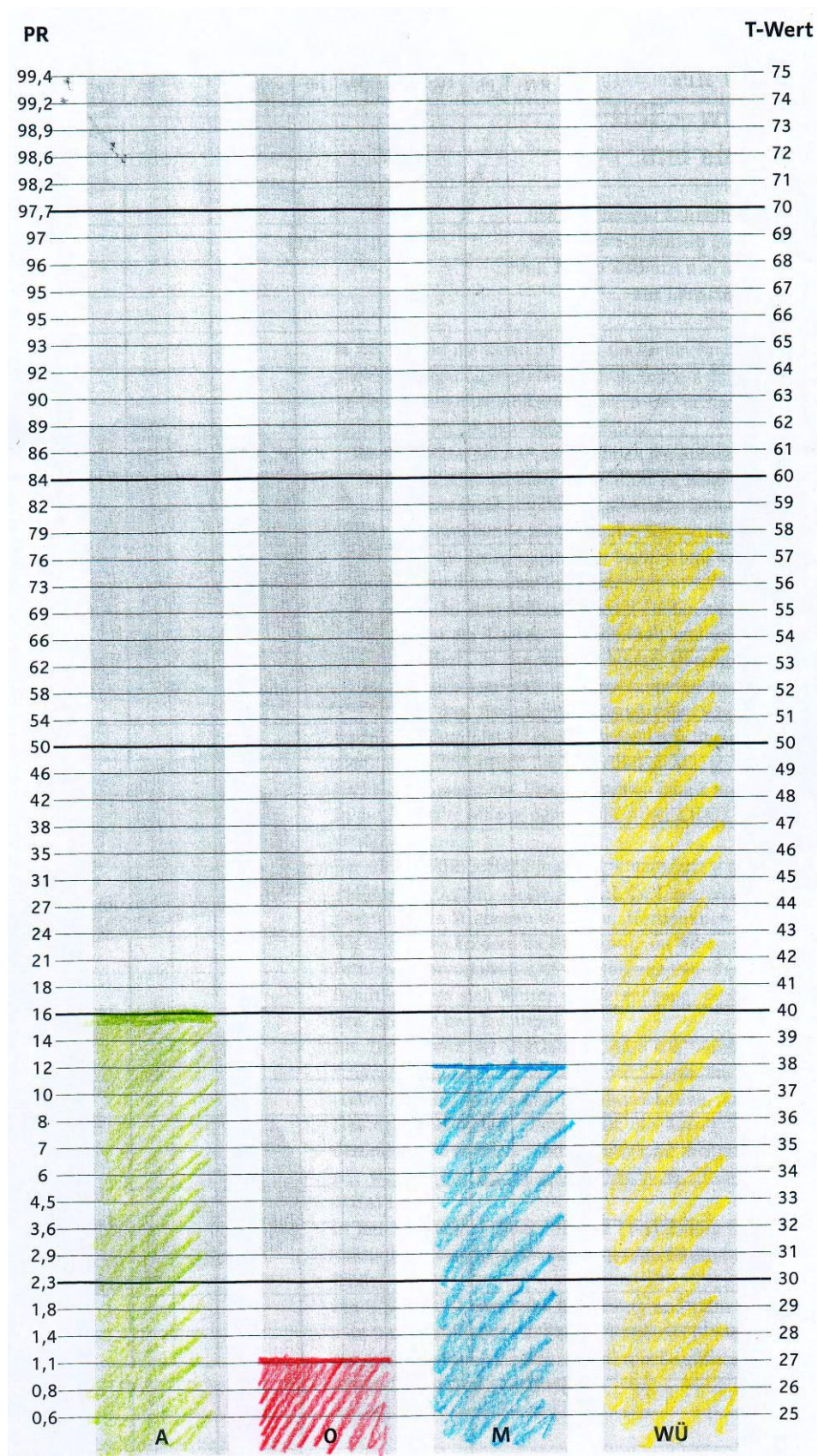
	A	O	M	ÜO	OZ
<input type="checkbox"/> Handtuch	6	7			
<input type="checkbox"/> Briefträger	6	10			
<input type="checkbox"/> Schmetterling	9	10			
<input type="checkbox"/> Fahrrad-schloss	8	10			
<input type="checkbox"/> Fernseh-programm	11	13			
<input type="checkbox"/> Verkäuferin	6	10			
<input type="checkbox"/> Spinnennetz	7	9			
<input type="checkbox"/> Gießkanne	3	7			
Graphem-treffer: 8	76				
Lupenstellen Seite 1:	8	6	6		2

1. Wortbezogene Auswertung	2. Auswertung nach Graphemtreffer	3. Auswertung nach Rechtschreibstrategien
<input checked="" type="checkbox"/> Max	3 Max	A O M WÜ ÜO OZ
<input type="checkbox"/> bekommt	5 bekommt	k mm
<input checked="" type="checkbox"/> zwei	3 zwei	chen
<input type="checkbox"/> Packchen	3 Packchen	3/a groß
<input checked="" type="checkbox"/> zum	3 zum	m
<input type="checkbox"/> Geburtstag.	7 Geburtstag	ts groß
<input checked="" type="checkbox"/> Die	2 Die	ur
<input type="checkbox"/> Lehrerin	6 Lehrerin	rein (e)h
<input checked="" type="checkbox"/> schreibt	5 schreibt	m
<input type="checkbox"/> am	2 am	omp
<input type="checkbox"/> Computer.	7 Computer	omp
<input checked="" type="checkbox"/> Graphem-treffer: 11	46 Graphem-treffer: 55	5 3 2 7
Gesamtwerte		Lupenstellen Seite 4:
1. Summe Wörter	2. Summe Graphemtreffer	3. Summe Lupenstellen
Wörter: S. 1 6	Wörter: S. 1 60	A O M WÜ
Wörter: S. 2 1	Wörter: S. 2 59	2 1 1 1
Wörter: S. 3 5	Wörter: S. 3 45	5 0 0 7
Wörter: S. 4 6	Wörter: S. 4 46	2 2 6 10
Summe 18	Summe 230	25 20 15 15
Prozentrang T-Wert 35	Prozentrang T-Wert 36	Prozent-rang T-Wert 4
		ÜO 3
		Prozent-rang T-Wert 44
		OZ 3

1. Wortbezogene Auswertung	2. Auswertung nach Graphemtreffer	3. Auswertung nach Rechtschreibstrategien
<input checked="" type="checkbox"/> Der	3 Der	A O M WÜ ÜO OZ
<input checked="" type="checkbox"/> Torwart	7 Torwart	war
<input checked="" type="checkbox"/> schimpft	5 schimpft	im pft
<input checked="" type="checkbox"/> mit	3 mit	im
<input checked="" type="checkbox"/> dem	3 dem	m
<input type="checkbox"/> Schiedsrichter.	7 Schiedsrichter	richter
<input type="checkbox"/> Familie	6 Familie	m
<input checked="" type="checkbox"/> Mittag	5 Mittag	tz
<input checked="" type="checkbox"/> sitzt	4 sitzt	m
<input checked="" type="checkbox"/> beim	3 beim	st
<input type="checkbox"/> Frühstück.	3 Frühstück	st
<input checked="" type="checkbox"/> Das	3 Das	st
<input type="checkbox"/> Eichhörnchen	7 Eichhörnchen	ch
<input type="checkbox"/> knackt	9 knackt	kn
<input type="checkbox"/> Nüsse.	9 Nüsse	ss
<input checked="" type="checkbox"/> Graphem-treffer: 9	65 Graphem-treffer: 78	Lupenstellen Seite 3:
Gesamtwerte		Lupenstellen Seite 3:
1. Summe Wörter	2. Summe Graphemtreffer	3. Summe Lupenstellen
Wörter: S. 1 6	Wörter: S. 1 60	A O M WÜ
Wörter: S. 2 1	Wörter: S. 2 59	2 1 1 1
Wörter: S. 3 5	Wörter: S. 3 45	5 0 0 7
Wörter: S. 4 6	Wörter: S. 4 46	2 2 6 10
Summe 18	Summe 230	25 20 15 15
Prozentrang T-Wert 35	Prozentrang T-Wert 36	Prozent-rang T-Wert 4
		ÜO 3
		Prozent-rang T-Wert 44
		OZ 3



## Strategieprofil von Mustafa



## Anhang 9: Qualitative Fehleranalyse von Kathrin

23.5.2006

**1. Problem bei der wortspezifischen Einprägung (Merkwörtern)**

Schreiben von Phonemen, denen mehrere Grapheme zugeordnet werden können:

Verfasster Text: fon, konde, fen, das, könen, spazirenI, halolII, gezden, get, gud, wiels BerIII, berII, schprach, wilzdu, genIIIIII, sas, Schprach, Komd, inzIII, waser, liber, schpaziren, kom, Schele, kleche, poplen, ezt,danII, wierII, jezd, ganzalen, drefen unz, wider

HSP: Priftreger, Schmeterlin, Fahrradschloss, Fernzerprokram, Ferkeuferin, Spinenez, Gisgane, Bläter, Quarkuchen, Rolschue, Staupsauger, Windmüle, Ferkersschild, Bankreuber, Schtrufhose, Schizrichter, mitag, sitzt, , knagt, Nüse, bekommt, Pecjen, Lererin, Comiouter

Schreiben bei langen Vokalen:

Verfasster Text: spaziren, gez, get, spazren, genIIIIII, Spaziren, spazirn, liber, schpaziren, ir(hier), wider

HSP: Priftreger, Fernzerprokram, Gisgane, Rolschue, Windmüle, Ferkersschild, Schizrichter, Fruschtig, Lererin

i-Schreibung:

Verfasster Text: spaziren, wielsdu (willst du), spazren, dir (ihr), spazirn, liber, wier (wir), ir (hier), wier, wider

HSP: Piftreger, Gisgane, Schizrichter

**2. Probleme bei der artikulatorischen Durchgliederung (alphabetische Strategie)**

Schreibung ähnlicher Konsonanten:

Verfasster Text: konde, wusden, gin, Antwortde, andwordet, den(dem), poplen, under

HSP: Schmeterlin, Gisgane, Schtrufhose, schimft, den (dem), knagt,

Schreibung ähnlicher Vokale:

<p><u>Verfasster Text:</u> kleche, ganzalen</p> <p><u>HSP:</u> Fruschtig, Echünchen (Einhörnchen), Compiouter</p>
<p>Weglassen oder Hinzufügen von Lauten:</p> <p><u>Verfasster Text:</u> fon, nomal, gin, wielsdu, spazren, Antwortde, eas(was), dir(ihr), spazirn, sprich, eut, schwimmern, kleche, in(hin), sat, poplen, wr, ezt, zu(zur), sch(sich), andert, ginll, zt, ir(hier), kla, warez(waren sie), under wes(unterwegs), spach, nachause(nach hause), ganzalen</p> <p><u>HSP:</u> Schmeterlin, Schtrufhose, schimft, Echünchen, Pechen, Compiouter,</p>
<p>Falsche Reihenfolge:</p> <p><u>Verfasster Text:</u> -</p> <p><u>HSP:</u> -</p>
<p>Oberzeichenfehler:</p> <p><u>Verfasster Text:</u> uberlegt, konnen</p> <p><u>HSP:</u> Fruschtig,</p>
<p><b>3. Probleme beim Entdecken und Anwenden von Regelmäßigkeiten (orthografisches Wissen morphematische Regelässigkeiten)</b></p>
<p>Phonem-Graphem-Korrespondenzen:</p> <p><u>Verfasster Text:</u> schprach, schprach, schpaziren,</p> <p><u>HSP:</u> Ferkeuferin, Ferkersschild, Schtrufhose, schimft, Schizrichter,</p>
<p>Groß-Klein-Schreibung:</p> <p><u>Verfasster Text:</u> zeit, ding, engel, spazren, berll, spazirn, Schprach, waser, Ein, poplen, hause, nachhause,</p> <p><u>HSP:</u> -</p>
<p>Unterscheidung langer-kurzer Vokal:</p> <p><u>Verfasster Text:</u> das, können, wielsdu waser, kom, Schele, kansch, Danll, dan,</p>

<p>ganzalen, drefen</p> <p><u>HSP:</u> Fernzerprkram, Spinenez, Gisgane, Bläter, Windmüle, Ferkerschild, Schizrichter, mitag, Fruschtig, Nüse, Lererin</p>
<p>Verlängerung mit Vokal bei g-k, d-t, b-p im Auslaut und Inlaut:</p> <p><u>Verfasster Text:</u> -</p> <p><u>HSP:</u> Staupsauger, Schizrichter</p>
<p>Ableitungen: a – ä. au – äu</p> <p><u>Verfasster Text:</u> -</p> <p><u>HSP:</u> Ferkeuferin, Bankreuber, Pechen (Päckchen)</p>
<p><b>4. Probleme bei der Strukturierung von Wörtern auf der morphematischen Ebene (morphologisches Wissen, Wortbildung)</b></p>
<p>Flexionsmorpheme:</p> <p><u>Verfasster Text:</u> er konde, wir wusden, er gin, trafer, wie gez, wiels du, sazren, gen, gen, wilzdu, spazirn, wir gen, er sas, komd, wir gen, er sprich, kom, schwimmern, du kansch, er sat, wir gen, er gin, wir gen, er gin, er gin</p> <p><u>HSP:</u></p>
<p>Häufige Präfixe:</p> <p><u>Verfasster Text:</u> -</p> <p><u>HSP:</u> Ferkeuferin, Ferkerschild</p>
<p>Häufige Suffixe:</p> <p><u>Verfasster Text:</u> -</p> <p><u>HSP:</u> Schmeterlin</p>
<p>Zusammengefügte Wörter:</p> <p><u>Verfasster Text:</u> garnicht, trafer, gezden, wielsdu, wilzdu, ganzalen</p>

<p><u>HSP</u>: Handuch, Fahrradschlos, Spinenez, Quarkuchen, Ferkerschild, Schizrichter, Echünchen</p>
--

## Anhang 10: Qualitative Fehleranalyse von Mustafa

23.5.2007

**1. Probleme bei der wortspezifischen Einprägung (Merkwörtern)**

Schreiben von Phonemen, denen mehrere Grapheme zugeordnet werden können:

Verfasster Text: wollke, blozlich, woll (wohl), dan weis, kugte, nam (nahm), das (dass) nechsten, Beumen bekommt, Parck, schrin, ferschwinde, ferschwindet, wiso, hate, ide, das (dass)

HSP: Hantuch, Prifträger, Schmeterling, Fahrradschlos, Fernsehprogram, Ferkeuferin, Spinnenetz, Blätter, Kwargkuchen, Windmule, Bankreuber, Schizrichter, Fruchtug, Fammilie, knagt, Nuse, bekommt, Keburzttag, Lererin, Komputer

Schreiben bei langen Vokalen:

Verfasster Text: wenn(wem), woll(wohl) schrin, wiso

HSP: Prifträger, Fernsehprogram, Kiskane, Rollschue, Windmule, Vergerschild, Schizrichter, Fruchtug (Frühstück), Lererin

*i*-Schreibung:

Verfasster Text: schrin, wiso

HSP: Prifträger, Kiskane, Schizrichter

**2. Probleme bei der artikulatorischen Durchgliederung (alphabetische Strategie)**

Schreibung ähnlicher Konsonanten:

Verfasster Texte: blozlich, wenn (wem), kehort, kugte, king, sawer

HSP: Kiskane, Kwargkuchen, Vergerschild, Strumfhose, Fruchtug, Einchhornschen knagt, Beckschen, Kebuztag

Schreibung ähnlicher Vokale:

Verfasster Text:

HSP:



Weglassen oder Hinzufügen von Lauten:

Verfasster Text: Beumen, hingeorst, nahund, sawer, mast, nicht (nichts)

HSP: Fruchtug, Einhornschen, Beckschen

Falsche Reihenfolge:

Verfasster Text: lebet (lebte)

HSP: -

viele Oberzeichenfehler:

Verfasster Text: blozlich kehort wunschte (2x) gewünscht, horte, hingeorst, fur

HSP: Windmule, Fruchtug (Frühstück), Eichhornschen, Nase

### **3. Probleme beim Entdecken und Anwenden von Regelmäßigkeiten (orthografisches Wissen morphematische Regelässigkeiten)**

Phonem-Graphem-Korrespondenzen:

Verfasster Text: weis (weiß), das (dass), nechsten, schrin, ferschwinde, hate, das (dass), ferschwindet

HSP: Ferkeuferin, Spinennez, Kwarkkuchen, Strumfhose,

Groß-Klein-Schreibung:

Verfasster Text: wollke, zimmer, wunsch, leute (2x), stelle, die

HSP: -

Unterscheidung langer-kurzer Vokal:

Verfasster Text: wollke, woll, das(2x), nahund, hate

HSP: Schmeterling, fahradschlos, Fernsehprogram Spinennez, Kiskane, Bläter, Fammilie, Nase

Verlängerung mit Vokal bei g-k, d-t, b-p im Auslaut und Inlaut:

<u>Verfasster Text:</u> - <u>HSP:</u> Schizrichter
Ableitungen: a – ä. au – äu <u>Verfasster Text:</u> Beumen <u>HSP:</u> Verkeuferin, Bankreuber, Beckschen
<b>4. Probleme bei der Strukturierung von Wörtern auf der morphematischen Ebene (morphologisches Wissen, Wortbildung)</b>
Flexionsmorpheme: <u>Verfasster Text:</u> er lebet (er lebte), ich weis, er hörte schrein, wo die Leute schrin, er hate <u>HSP:</u> -
Häufige Präfixe: <u>Verfasster Text:</u> ferschwinde, ferschwindet <u>HSP:</u> Ferkeuferin
Häufige Suffixe: <u>Verfasster Text:</u> Beumen <u>HSP:</u> Einhornschen, Beckschen
Zusammengefügte Wörter: <u>Verfasster Text:</u> herumund, nahund <u>HSP:</u> Handuch, Fahrradschlos, Vergerschild. Schizrichter

## Anhang 11: Alphabetisches Schreiben von Kathrin

Zielwörter	Schreibungen	Problemfeld
<b>Problem</b> <b>spricht</b> <b>sagt</b> unterwegs <b>sprach</b>	poblen sprich sat under wes spach	Reduktion von Mehrfachkonsonanz
		Auslassung von (ähnlichen) Silben
		Vertauschung der Reihenfolge von Graphemen (siehe auch Reduktion von Mehrfachkonsonanz)
vor <b>was</b>	von eas	Fehlende Phonem- Graphem-Zuordnung
konnte wussten antwortete antwortet unter treffen	konde wusden antwortde antwortet under drefen	Verwechslung von stimmhaften und stimmlosen Konsonanten
normal <b>ging</b> willst du spazieren spazieren spricht <b>heute</b> <b>hin</b> <b>sagt</b> Problem wir <b>jetzt</b> <b>jetzt</b> zur sich klar waren <b>sie</b> unterwegs sprach nach <b>h</b> ause	nomal gin wielsdu spazren spazirn sprich eut in sat poplen wr ezt zt zu sch kla warenz under wes spach nachause	Auslassung von Graphemen
<b>dem</b> <b>gleiche</b> <b>allein</b> Problem	den kleche alen poplen	Verwechslung weiterer ähnlicher Grapheme
schwimmen	schwimmern	Hinzufügung von Graphemen

## **Versicherung**

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und an allen Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sich durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den 23.07.2007

.....

Unterschrift